

UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS - CCEAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

DIANA SUELI VASSELAI SIMÃO

CARTOGRAFANDO PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE ESPAÇOS PARA
CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

BLUMENAU

2016

DIANA SUELI VASSELAI SIMÃO

**CARTOGRAFANDO PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE ESPAÇOS PARA
CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado em Educação, do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras - CCEAL, da Universidade Regional de Blumenau – FURB, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em educação.

Prof. Dra. Gicele Maria Cervi – Orientadora.

BLUMENAU

2016

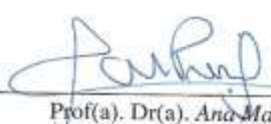
DIANA SUELI VASSELAI SIMÃO

**CARTOGRAFANDO PRÁTICAS DISCURSIVAS SOBRE ESPAÇOS PARA
CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**


Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



Prof(a). Dr(a). *Gicele Maria Cervi*/FURB
Orientador(a)



Prof(a). Dr(a). *Ana Maria Hoepers Preve*/UDESC
Examinador(a)



Prof(a). Dr(a). *Daniela Tomio*/FURB
Examinador(a)

Blumenau, 24 de agosto de 2016.

Gente...

...grande

...de longe

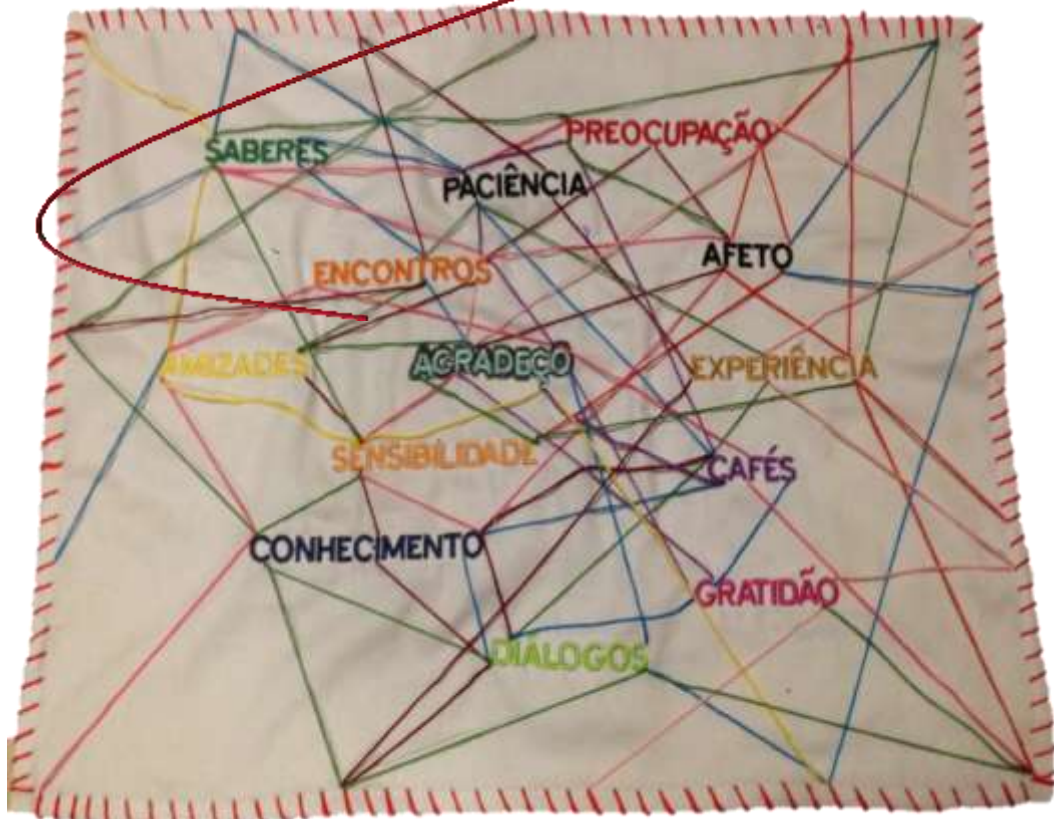
...pequena

...conhecida

...de perto

...de pertinho

Gentes que atravessaram meu caminho...



SIMÃO, Diana Sueli Vasselai Simão. **Cartografando práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil**. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

RESUMO

Linhas, nós, embaraços, amarras e invenções se fizeram presentes nesta pesquisa que analisou as práticas discursivas sobre espaços para crianças na Educação Infantil. Os objetivos desdobraram-se em três: I) localizar alguns espaços para crianças na Educação Infantil; II) mapear, nos documentos oficiais, os discursos sobre espaços para crianças na Educação Infantil; e III) analisar práticas discursivas sobre espaços para crianças na Educação Infantil, a partir de um grupo de professoras que trabalharam em um Centro de Educação Infantil. Os acordos teóricos foram: Foucault (2013; 2014), Deleuze e Guattari (1997; 2011), Guattari; Rolnik (1986) Corazza (1996; 2002;), Larrosa (2004; 2014), Bujes (2000; 2001) e Kastrup (2014). Escolheu-se como método a cartografia, esta que acontece e acompanha no processo, nos cruzamentos, nas entrelinhas. Os sujeitos da pesquisa foram seis professoras que vivenciaram experiências significativas sobre a organização do espaço na Educação Infantil, no período de 2007 a 2009, em um Centro de Educação Infantil do município de Blumenau, no Vale do Itajaí, Santa Catarina. Um dos instrumentos da pesquisa foi a entrevista, a outra foi a análise dos documentos oficiais. Documentos que ora capturam um discurso de verdade sobre a criança, a escola e os espaços para crianças, mas ora também funcionam como mobilizadores para professores e instituições pensarem espaços para crianças. Os discursos dos autores e dos documentos oficiais analisados contribuíram e contribuem para pensar os espaços para crianças na Educação Infantil. A partir das práticas discursivas do grupo de professoras, infere-se que o espaço do Centro de Educação Infantil foi inventado a partir do coletivo que formaram, dos pequenos encontros, do cuidado com o outro, do planejar juntas, num movimento de explorar o inesperado, contra o que se parece pronto, inventando uma vida que falta, buscando parceiros, acreditando. Espaços constroem saberes, espaços disciplinam e controlam o corpo, mas espaços também são possibilidades de invenção, num processo de escuta, de sensibilidade com as crianças, num constante experimentar, porque as crianças criam espaços dentro dos espaços, inventam outros tantos jeitos e participam da sua maneira da resistência dos espaços fixos e estriados. As crianças deslizam, escorregam, vivem os espaços, deixando a vida mais leve, num constante demorar-se.

Palavras-chave: Criança. Cartografia como método. Espaços. Educação infantil. Práticas discursivas. Políticas de educação.

SIMÃO, Diana Sueli Vasselai Simão. **Charted discursive practices of spaces for children in early childhood education**. 2016. 114 f. Dissertacion (Master's in Education) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2016.

ABSTRACT

Lines, nots, hitches, bonds and inventions were present in this research that analyzed the discursive practices of spaces for children in kindergarten. The objectives deployed in three: I) find some spaces for children in kindergarten; II) to map, in official documents, speeches on spaces for children in kindergarten; and III) analyze discursive practices of spaces for children in kindergarten, from a group of teachers who worked in a Children's Education Center. Theorists agreements were from Foucault (2013; 2014), Deleuze and Guattari (1997; 2011), Guattari (1987), Corazza (1996; 2002), Larrosa (2004; 2014), Bujes (2000; 2001) and Kastrup (2014). Was chosen cartography as a method, this happens and follows in the process, at the crossroads between the lines. The subjects were six teachers who experienced significant experiences about space in Early Childhood Education, from 2007 to 2009, in a CEI in the city of Blumenau, in Itajaí Valley, Santa Catarina. One of the research instruments was the interview, the other was the analysis of official documents. Documents now capture a real discourse on the child, the school and the spaces for children, but now also act as mobilizers for teachers and institutions think spaces for children. The speeches of authors and official documents analyzed contributed and contribute to thinking spaces for children in kindergarten. From the discursive practices of the teachers group, it appears that the space of the Early Childhood Center was invented from the collective that formed, small meetings, the care of the other, the plan together in a movement to explore the unexpected against what looks ready, inventing a life lacking, seeking partners, believing. Spaces build knowledge, discipline spaces and control the body, but spaces are also possibilities of the invention a process of listening, sensitivity to children, a constant experience, because children create spaces within spaces, invent so many ways and participate in their way of resistance of fixed, striated spaces. Children slide, slither, living spaces, leaving the lighter life, a constant loiter.

Keywords: Child. Cartography as a method. Spaces. Childhood Education. Early Childhood Education Spaces. Discursive Practices. Education Policies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Linhas misturadas.....	15
Figura 2 - Um grupo de pessoas: muitas linhas.....	18
Figura 3 – Tremores.....	25
Figura 4 – Um mapa com ruas definidas.....	39
Figura 5 – Espaços que se desenham para as crianças nos documentos e autores.....	66
Figura 6 - Crianças deslizando no espaço.....	68
Figura 7 - Primeiro Nó: memórias de ser professora.....	78
Figura 8 – Segundo Nó: O espaço ganhando visibilidade.....	87
Figura 09 – Terceiro Nó: Relação Espaço/Criança/Organização do trabalho.....	94
Figura 10 – Quarto Nó: “O que pode uma entrevista?”	99

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CEI – Centro de Educação Infantil

CF – Constituição Federal

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

DCNGEB - Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

FUMDES - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior

FUNABEM - Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor

FURB – Universidade Regional de Blumenau

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PROINFÂNCIA - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SUMÁRIO

1 PRIMEIRAS LINHAS.....	10
1.1 LINHAS QUE SE MISTURAM: ALGUMAS TENTATIVAS.....	15
1.2 UM GRUPO DE PESSOAS: MUITAS LINHAS.....	18
1.3 VIBRAÇÃO DAS LINHAS.....	25
1.4 LINHAS TRAÇADAS: OUTRAS PESQUISAS.....	29
2 LOCALIZANDO OS ESPAÇOS DAS CRIANÇAS: GRANDES LINHAS.....	33
2.1 A INFÂNCIA E SEUS TERRITÓRIOS: O ESPAÇO DA CRIANÇA NOS DISCURSOS DOS AUTORES.....	33
2.2 DO ESPAÇO MODERNO AO ESPAÇO CONTEMPORÂNEO: PROPOSIÇÕES DE DIFERENTES INSTITUIÇÕES PARA AS CRIANÇAS.....	39
2.2.1 Linha reta um: a roda dos expostos	40
2.2.2 Linha reta dois: casas de asilo.....	42
2.2.3 Linha reta três: os internatos	44
2.2.4 Escola - um lugar para a criança e a infância: a escola, esse lugar por excelência.....	47
3 MAPEANDO OS ESPAÇOS PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	54
3.1 LINHAS TECIDAS: PRODUÇÃO DE UM DISCURSO DOS AUTORES SOBRE ESPAÇO PARA A CRIANÇA.....	54
3.2 O ARREMATE DAS LINHAS: DISCURSOS DOS DOCUMENTOS SOBRE O ESPAÇO PARA A CRIANÇA.....	58
4 DO ENCONTRO ENTRE PESSOAS, CONVERSAS, LUGARES... MUITOS RIZOMAS.....	70
4.1 MUITAS LINHAS PARA CARTOGRAFAR NAS MEMÓRIAS DE SER PROFESSORA.....	74
4.2 O ESPAÇO GANHANDO VISIBILIDADE NAS MUITAS LINHAS.....	78
4.3 UM MAPA PARA CARTOGRAFAR OS MOVIMENTOS NA RELAÇÃO: CRIANÇA/ESPAÇO/ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO.....	88
4.4 LINHAS QUE SE QUEBRAM... O ESPAÇO DA ENTREVISTA: SENTIDOS E PERCEPÇÕES.....	94
4.5 JUNTANDO OS NÓS: DAS MEMÓRIAS, VISIBILIDADE, ORGANIZAÇÃO ESPAÇO/CRIANÇA.....	99
5 COLETIVOS INVENTANDO... OUTROS NÓS PARA PENSAR.....	102
REFERÊNCIAS.....	109

1 PRIMEIRAS LINHAS

As primeiras linhas trazem alguns movimentos que permitiram definir o objeto, o problema e os objetivos desta pesquisa¹. Pois imbricada pelo espaço para crianças na educação infantil está minha trajetória profissional.

A minha² relação com o espaço sempre foi uma tentativa de inventar, provocar no espaço outros jeitos de organizar, de sentir, de modificar. Assim fui sendo envolvida com o espaço de uma maneira que, quase tudo que está relacionado a ele, me mobiliza.

Sinto-me desafiada a fugir das ideias prontas, dos materiais que só vão traçar um caminho, da rigidez, do concreto. Nas leituras que realizei, encontrei o conceito de rizoma:

Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. (...) um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma e outra de suas linhas e segundo outras linhas. (...) todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24-25).

Concebo a ideia de rizoma como algo que não está pronto, que vai se fazendo, provocado por um olhar diferente sobre aquilo que está dado; assim o espaço pode ser pensado a partir de um rizoma, como nos aponta Deleuze e Guattari (2011, p. 43): “oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga”. Parece que estamos o tempo todo nos reterritorializando, procurando caminhos, trajetões, marcando nossos lugares, programando nossas vidas. E nesse emaranhado de ideias que se remexem e se confundem, oras são mapas, oras são decalques, a pesquisa se apresenta para pensar os espaços como possibilidades de abandonar, de romper com o decalque. Assim, pergunto: *Quais práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil podem ser produzidas a partir de vivências docentes e documentos curriculares?* E tenho como objetivo geral *cartografar práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil* que se desmembra nos objetivos específicos: (I) localizar alguns espaços para crianças na modernidade (II) mapear, nos documentos oficiais, os

¹ Pesquisa financiada pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior - FUMDES do Governo do Estado de Santa Catarina.

² Em determinados momentos do texto escrevi na primeira pessoa do singular porque falo das minhas vivências pessoais. Em outros momentos do texto escrevi na terceira pessoa, considerando outros autores e pesquisadores para discutir e escrever sobre o tema espaço.

discursos sobre espaços para crianças na educação infantil e (III) analisar práticas discursivas dos professores sobre espaços para crianças na educação infantil.

Escolheu-se a cartografia enquanto método, que se faz no processo, no andamento da pesquisa, que se movimenta, não obedecendo a nenhum plano preestabelecido, pois o que se faz na cartografia “é acompanhar as linhas que se traçam, marcar os pontos de ruptura e de enrijecimento, analisar os cruzamentos dessas linhas diversas que funcionam ao mesmo tempo”. (KASTRUP; BARROS, 2014, p. 91).

Utiliza-se, como aporte teórico, Foucault (2013; 2014), Deleuze e Guattari (1997; 2011), Guattari e Rolnik (1986), Corazza (1996; 2002;), Larrosa (2004; 2014), Bujes (2000; 2001) e Kastrup (2014). Os dados foram produzidos a partir dos discursos dos documentos oficiais e das práticas discursivas de um grupo de professoras que trabalharam em um CEI³. O conceito discurso é explorado por Foucault (1986) e caracteriza-se como “um conjunto de enunciados que se apoiam na mesma formação discursiva”. Para tanto, as práticas discursivas vinculam-se “[...] a um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (FOUCAULT, 1986, p. 135-136).

Com o desafio de olhar o espaço para crianças na educação infantil, entrevistei seis professoras que vivenciaram experiências com o espaço, no período de 2007 a 2009, em um Centro de Educação Infantil do município de Blumenau, no Vale do Itajaí, Santa Catarina. Para cartografar os dados produzidos, trabalhou-se com os nós⁴ para cada uma das questões da entrevista. Esses nós representam um pouco das experimentações que esse grupo de professoras viveu.

Para o primeiro nó⁵, trago a questão das memórias de ser professora. No segundo nó, apresento quando o espaço ganha visibilidade na organização do trabalho docente. O terceiro nó mostra a relação entre criança, espaço e organização do trabalho. E o quarto nó⁶ dá

³ Para manter o anonimato desta instituição utilizarei Centro de Educação Infantil ou a sigla (CEI).

⁴ A ideia de trabalhar com os nós na pesquisa perpassa pelas experiências que esse grupo de professoras vivenciou. Os nós representam as malhas, um material bastante utilizado neste CEI na organização do espaço. A malha foi o material que mais envolveu esse grupo. Era o momento do encontro, de sair experimentando diferentes coisas. Inventavam-se cabanas, fantasias, roupas para bonecas, túneis a tentativa era sair dos modelos.

⁵ Nó - Às vezes será necessário utilizar no singular (nó) para não perder o sentido da frase, mas continuará com o mesmo significado.

⁶ O quarto nó foi construído a partir das entrevistas com as professoras. Nas leituras das três questões que se redesenhou o último nó.

visibilidade à relação das entrevistadas com a entrevista, que perpassou pelo cuidado com esse movimento, a partir do espaço para recebê-las.

Nesse movimento, compartilho aqui como essa escrita foi organizada e construída⁷. Uma escrita que foi possível a partir de alguns movimentos de experimentação, de tentativas de se aventurar por outros percursos. E nessa atividade de fazer pesquisa é que fui me delineando e me constituindo como pesquisadora. A tentativa foi sair do modelo, pensar em outras possibilidades. E nesse movimento me senti provocada a construir imagens, esse foi o jeito que encontrei para o meu fazer dessa construção que eu sentia falta, que era vivida nos espaços de educação infantil através da rotina diária.

Muito acostumada com a construção e organização dos espaços no CEI⁸, tive a necessidade de criar, mexer com outros materiais, além do computador e dos livros. Utilizei malhas, tecidos, barbantes, elementos da natureza e, nesse movimento de experimentar, vieram os nós, as amarrações, as costuras, as emendas, a ideia era criar, reinventar, usar a imaginação. Com as imagens, me senti provocada na escrita, nos momentos em que o texto não fluía, parecendo não sair do lugar, em que as palavras se esvaziavam, então saía para criar.

Esse movimento de construção das imagens acontecia em espaços diferentes daqueles em que produzia a escrita. Espaços de natureza, sala do grupo de pesquisa, outros locais da casa, espaços esses que eram pesquisados na intenção de se aproximar do texto e ao mesmo tempo provocar outros percursos. As imagens possibilitaram novas experiências para o texto e compõem essa dissertação, através de mapas que estão estruturados a partir das 10 figuras⁹. Com as figuras, mostro a minha trajetória de pesquisa, em um movimento de muitas linhas, linhas que se misturam, às vezes mais retas, procurando direção, outras vezes tentando sair dessa rigidez, apostando na multiplicidade, nos fluxos. Posso dizer que esse foi um trajeto inventado, de caminhos nem sempre exitosos, mas de qualidade desafiadora: “é preciso falar da criação como traçando seu caminho entre impossibilidades [...], pois sem um conjunto de impossibilidades não se terá essa linha de fuga, essa saída que constitui a criação, essa potência do falso que constitui a verdade” (DELEUZE, 2006, p. 166).

⁷ Foram produzidas no encontro com o grupo de pesquisa, mais efetivamente com uma colega de mestrado e amiga de muitos anos. Uma parceria que foi possível por acreditar que com o outro, o processo de construção se multiplica. Uma cartografia que foi acontecendo/surgindo no encontro, nas parcerias ocorridas durante os quase três anos de mestrado, entendendo que a cartografia se recusa a representações identitárias.

⁸ A construção de espaços nos locais que trabalho tem sido um movimento bastante utilizado e se constituiu como uma tentativa de mexer na estrutura desses espaços, experimentando assim outros materiais, outros jeitos de organizar, oportunizando diferentes movimentos.

⁹ Para cada uma das 10 figuras dispostas no texto será apresentado como foi esse movimento de construção.

Dessa maneira, cada figura desencadeava um movimento para a escrita, que também possibilitou pensar em diferentes títulos, numa ideia de diálogo e ampliação do texto. Assim, como um cartógrafo que se ocupa de tudo que perpassa pelo seu caminho, saindo do julgamento, da discriminação. Sendo trabalho do cartógrafo uma atenção em princípio “aberta e sem foco”, pautando-se “numa atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali, como virtualidade” (KASTRUP, 2014, p. 48-49).

Com linhas mais retas, estruturei o texto em cinco sessões. Início com as *Primeiras Linhas*, onde apresentei o objeto de pesquisa que está imbricado com a minha trajetória profissional e que se mostra através das andanças que se fazem presente nos movimentos de vida, de aluna, de professora, de coordenadora, de pesquisadora. Entrelaçada com a problemática a ser estudada, encaminho os objetivos gerais e específicos, leituras e interações de pesquisas que se aproximaram da temática de pesquisa, os acordos teóricos e metodológicos.

A segunda sessão *Localizando os espaços das crianças: Grandes Linhas* contém a fundamentação teórica, necessária para compreender a constituição dos grandes discursos sobre alguns espaços para as crianças. Começo com a roda dos expostos, passando pelos asilos, internatos, espaços esses em que a criança passa a ser enclausurada e nos quais o seu espaço passa a ser vigiado, cercado, até chegarmos às escolas e nelas aos espaços para crianças na educação infantil. O texto também apresenta as maneiras pelas quais a criança e a infância foram institucionalizadas e como a escola continua sendo um espaço de criança e que amplia cada vez mais o tempo de permanência.

Na terceira sessão, *Mapeando os espaços para crianças na educação infantil*, mapeou-se os espaços nos discursos dos autores e dos documentos oficiais, que demonstram que os espaços para crianças são pensados como uma ferramenta de apoio para a organização do trabalho do professor, definindo que pensar os espaços é fundamental para trabalhar com as crianças pequenas. Preocupações relevantes sobre a qualidade do espaço se tornam muito recentes e vão ganhando força nos discursos de especialistas e se institucionalizam.

Na quarta sessão, *Do encontro entre pessoas, conversas, lugares... muitos rizomas*, analisou-se práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil de um grupo de professoras de um CEI, através das entrevistas realizadas com elas. A partir das quais se infere que, nos anos noventa, ano em que iniciaram na educação infantil, o foco era um planejamento superficial, um olhar marcado por produções de natureza assistencialistas e compensatórias.

Também, ao demarcarem sobre quando o espaço ganha visibilidade em sua prática docente, apresentam uma centralidade e visibilidade para o espaço a partir dos documentos oficiais, dos especialistas, de estudos, de planejamento, da construção de parcerias, da vontade de sair do modelo, de pensar em outra organização para o espaço.

E, por último, percebem que a relação entre espaço, criança e organização do trabalho se faz através do planejamento, este enquanto ferramenta principal para pensar na organização do trabalho docente. Seus discursos apontam para uma prática que perpassa pensar o espaço como uma ferramenta que organiza o seu trabalho.

A quinta sessão *Coletivos inventando... outros nós para pensar*, um quase fechamento, um desejo de seguir. Nela apresento incômodos que estiveram sempre ao meu lado, querendo inventar, buscando parceiros, talvez para experimentar, me arriscar com o outro. Saindo dos modelos, quebrando algumas convenções, rompendo os mecanismos que nos empurram para um único jeito de pensar a vida. Movimentos que se expressam nos menores gestos, nos afetos, no cuidado.

Neste exercício de não deixar para trás o que fez sentido, o texto cartografa os motivos que levaram à construção desta pesquisa. E, num movimento de perceber como essas inquietações provocaram a pesquisa, a sessão a seguir apresenta um recorte da minha experiência profissional vivida. Uma cartografia que se mostra como um mapa móvel que resiste ao decalque, que procura espaços para se aventurar nos descaminhos, fazendo emergir novos movimentos, passando a vê-los de forma diferente como uma teia que não mostra um caminho, mas muitos caminhos.

Figura 1- Linhas misturadas



Diana Sueli Vasselai Simão, 2015

1.1 LINHAS QUE SE MISTURAM: ALGUMAS TENTATIVAS

Para esta questão¹⁰, apresento a figura 1 que mostra um movimento de muitas linhas, linhas que traçam e que fogem, que se misturam no fluxo da vida. Na escolha do objeto de pesquisa, o interesse se faz a partir dos movimentos profissionais (professora, diretora, coordenadora) que estavam muito ligados às construções de lugares, ambientes, espaços com materiais inusitados, interesses esses também em estudar literaturas voltadas a esse tema, pois minha história estava ligada, imbricada no fazer, no construir, no criar espaços para crianças na educação infantil. E, para cartografar essa história, escolho alguns recortes.

E, assim, esta história se inicia no meio de panos, malhas, tecidos, fios, tesoura, números, contas, cálculos. Materiais esses que se faziam presente no envolvimento de toda família. Com o pai, a rotina era rodeada por contas, cálculos e, no meio disso, algumas idas para as cidades vizinhas, a viagem era tomada com cantorias e músicas da época e algumas boas paradas para o café. Alguns lugares ficaram na memória e lembro com carinho, talvez pelo cheiro, os sabores, o aconchego e o cuidado que proporcionavam. Também posso

¹⁰ Figura 1 – “Linhas esticadas” A produção contou com uma camiseta na cor azul, pedaços de barbante, que foi sendo alinhado de diversas maneiras, para cada alinhamento uma foto, foram várias, até chegar nessa produção. A ideia era mostrar a trajetória da pesquisadora, como um movimento de linhas mais retas.

lembrar dos momentos aos pés da máquina de costura da mãe, a brincadeira chegava com os panos, nesta a imaginação viajava para lugares inexplorados, cabanas eram castelos, retalhos eram vestidos de contos de fada. Um lugar para explorar, viver, sentir, imaginar... A natureza também era o lugar em que passava a maior parte do tempo: subindo em árvores, caçando borboletas, tomando banhos de chuva, enfim, descobrindo a vida pelo enredo da vida.

Já adolescente as linhas ficam menores, parece que a vida começa a ser traçada com diferentes olhares. As costuras agora são outras, os panos vão se desprendendo e dão lugar para outros movimentos. Nessa travessia, se encontram e desencontram os pensamentos, as dúvidas, os medos, as memórias. E como esquecer a aluna, criança, estudante que fui dos meus olhares diante do que via e ouvia, ao ver meus amigos sendo insultados, dos medos de não saber responder aos questionamentos, do pavor do livro negro, das homenagens cívicas nas quais o corpo pedia vida, das filas sempre em posição de sentido, de obediência. A compreensão desse desconforto no corpo que sentia na época fez sentido com as leituras de Foucault no mestrado, nas primeiras leituras do livro: “Vigiar e Punir”. Saber que esse vivido marcou um tempo e um corpo. E, a partir desse estudo, o conceito de disciplina passa a ter outra visibilidade, outro olhar.

Na memória, recupero mais histórias e retomo aqui um movimento que acontecia com bastante frequência. As aventuras eram quando os adultos não estavam por perto, pois ali é que aproveitávamos para fazer muitas experiências, descobertas, era o momento de muitas invenções, procurávamos lugares escondidos, inusitados, diferentes do comum. Lugares esses que não seriam possíveis ou aceitos na presença do adulto que, em seu olhar de “vigília”, tentava nos controlar. Posso lembrar que isso acontecia em espaços cercados, espaços escondidos, espaços escolares, espaços sem adulto ou sem vigia.

Coloquei a palavra vigília entre aspas porque interessa aqui o sentido que ela provocava no meu corpo, o medo, este me deixava em alerta, procurando em todos os cantos a presença do adulto para dar continuidade, ou não, à brincadeira mais ousada, mesmo certificando-se que não tinha nenhum adulto observando, a preocupação era constante.

Ao pesquisar no Dicionário Aurélio¹¹ o significado de “vigília”, a palavra possui um só significado, que pode ser usado de formas diferentes. O seu significado padrão é a espera ou permanência. Sinônimo de: vigiar, cuidado, agência, atenção, cautela, conta, desvelo, preservação, preocupação, interesse, etc. Percebeu-se o quanto está carregado de sentidos o

¹¹ Disponível em: <<http://www.dicionarioinformal.com.br/vig%EDlia/>>. Acesso em: 26 de abr. de 2015.

ato de vigiar, e tem no seu entendimento uma homogeneidade, um padrão, que estabelece uma ordem.

Vida adulta, profissão, primeiro dia na instituição. Já na chegada, o diferente, a infraestrutura daquela instituição tinha outro desenho, era uma casa, porém a flexibilidade arquitetônica contrastava com a rigidez do funcionamento daquela instituição. Minha inexperiência me fez ousar, carteiras em semicírculo, os conteúdos curriculares eram trabalhados no coletivo, as perguntas vinham de todas as idades todos se envolviam na resolução daquela dúvida. Na escola era a única professora, as crianças juntamente nas tarefas da rotina da escola, colaborando na hora da alimentação, da limpeza, no cuidado com o outro, com os materiais, com o jardim da escola.

Remexer aquele espaço animava o grupo, toda semana algo diferente acontecia, era um vaso com flores que chegava na sala, o mobiliário arrastava-se de um lado para outro, o espaço externo era uma continuação da casa, movimentos aconteciam junto à natureza. Inventar espaços diferentes naquele contexto não era tranquilo, quando era cobrada, seja pelas famílias ou pelos dirigentes da educação, voltava às fileiras de carteiras por série, conteúdo de cada série dividido no quadro, filas no início e final das aulas. Eu, na função de professora, obedecia às normativas, mas o meu corpo tentava saídas, porém ele também foi disciplinado. Aprendi a ser professora, a fazer educação nesses espaços.

A entrada nos espaços de Educação Infantil como coordenadora pedagógica¹² abriu algumas possibilidades de viver essa experiência de organizar o espaço com as crianças. Muito ligada à questão da natureza, do verde, das árvores, das frutas, sempre que vejo esses espaços parece que meu corpo se encaminha para esses lugares e, com isso, esse olhar para a natureza vai comigo por onde passo.

Nas instituições que trabalhei, minha maior preocupação era com os espaços externos, organizava de uma maneira que ficassem parecidos com bosques, pomares, sítios, praças, circos, lugares esses em que a imaginação do adulto e da criança pudessem apontar para a curiosidade, a liberdade.

Como afirma Corazza (1996), é preciso que alguma coisa nos afete, nos provoque, nos dê vontade, talvez esse seja o meu desejo inicial, por ter vivido um movimento que aconteceu em uma instituição de Educação Infantil no qual trabalhei como coordenadora pedagógica. Importante ressaltar que o objeto de pesquisa “espaço” sempre foi uma

¹² Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil da rede pública do município de Blumenau, SC. As responsabilidades e atribuições estão definidas no estatuto e Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Blumenau, disponível em: <www.blumenau.sc.gov.br>.

preocupação, mas que ficou mais evidente a partir do que vivi neste lugar, com pessoas, afetos, leituras, escutas, olhares.

Não tenho aqui a pretensão de trazer modelos de espaços, socializo como fui me constituindo e como o objeto espaço para crianças constitui-se num foco de meu trabalho, de minhas inquietações e de meu interesse em pesquisar. Minha escrita até aqui faz uma cartografia de como se ensaia o objeto de pesquisa e, no próximo subtítulo, mostro como um grupo de professoras se envolveu para pensar o espaço para as crianças na educação infantil.

Figura 2 - Um grupo de pessoas: muitas linhas



Diana Sueli Vasselai Simão, 2015

1.2 UM GRUPO DE PESSOAS: MUITAS LINHAS

Neste texto¹³, exponho a figura 2 para dar visibilidade a um grupo de profissionais/pessoas que experimentaram fazer outras coisas, construíram muitas linhas, linhas que se esticam, se cruzam que nunca terminam, uma linha que se embarça, que propõe um caminho mais difícil e que no entorno se misturam com a minha história. E, para falar dessa experiência, anoro-me em Larrosa (2014, p.10) que descreve e nos desafia a pensar a

¹³ A figura 2 – “*Um coletivo: Muitas linhas*” Esta imagem foi feita na sala de estudo do grupo de pesquisa. Para esta imagem foi construído um espaço com malhas e um emaranhado de fios, a ideia era entender e se aproximar do conceito de rizoma, passando pela experiência, pelo fazer. Depois foi trabalhada com imagens do CEI.

experiência como “algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão”. E ainda nos provoca a pensar a educação a partir da experiência para ficarmos mais próximos com a arte do que com um método.

Apresento um pouco do que essas pessoas do Centro de Educação Infantil viveram a partir da enchente de 2008 em Blumenau¹⁴, na qual as pessoas experimentaram e fizeram outros olhares a partir do que estava posto. E fica a pergunta: o que as águas levaram? O prenúncio... a água subindo, a estrada tomada pelas águas, o muro e a cerca viva seriam os próximos a serem atingidos, vêm as lembranças de quem plantou aquela trepadeira, o quanto foi pensado na espécie que ali estaria que, para além de embelezar o muro, tinha o objetivo de se tornar um jardim secreto de muitos guardados. Mais notícias e mais água chegando, no pátio, na horta de mandala com sabores, cores, cheiros, construídas a muitas mãos.

Nossa esperança de que parasse por ali foi embora, mais chuvas e mais água. Subitamente a água tomou conta de toda ala de baixo. Com dois metros de água que lavou nossas certezas, sujou nossos saberes e levou nossas verdades. O que fazer? Em frente ao portão um grupo de pessoas olhava para aquele cenário em que a água se foi e a lama ficou. Num primeiro momento, o choque, a angústia e o medo foram reveladores enquanto a perda de um espaço fixo, prescrito, e que para nós, adultos, pessoas, professoras temos os nossos saberes, nossos projetos, nossas previsões, nossos desejos.

Por pensarmos a partir de nossos modelos, isso fez com que perdêssemos o chão, então tivemos que olhar de outro ângulo. Com isso, aquele grupo de profissionais ficou mais envolvido, nossa chegada a cada dia era vivida por surpresas, pois a cada momento algo novo acontecia e precisávamos discutir juntas o que fazer. Vivíamos um dia após o outro, nossos modelos de pensar na organização do espaço começaram a ser discutidos.

Nossa história teve um momento singular, de acontecimentos e rotinas diferentes das quais estávamos acostumados a fazer, planejar, executar, começando pelos materiais¹⁵ que eram tão normais no nosso convívio, como: lápis de cor, caneta hidrocor, folha A4, papel crepom, cartolina, giz de cera, cola, tesoura... Foram substituídos por outros, que por sinal eram bem inusitados, como: tijolo, malha, bacias, panelas, potes, barbantes, madeira.

¹⁴ Em novembro e dezembro de 2008 o Vale do Itajaí, vive uma das maiores tragédias de sua história, depois de 51 dias de chuva quase ininterrupta, no fim de semana dos dias 22 e 23 de novembro, enxurradas e grandes deslizamentos deixam a cidade em estado de calamidade pública. E o CEI também é atingido com muita água e lama.

¹⁵ A maioria desses materiais é pedido na lista de materiais para as famílias, são poucos os itens que são mudados a cada ano, não há discussão sobre isso e a maioria é disponibilizado para o trabalho com as crianças.

Aquele grupo que vinha estudando, dialogando sobre a organização dos espaços, dos materiais, fazendo experiências de materiais, de vida, agora estava diante do vazio, do nada, do limpo. Nosso olhar focou para o parque que hoje chamamos de espaço externo. Onde estava a grama? As britas? A areia? Lá estávamos nós com máquinas removendo nossa história. Na retirada dos entulhos já estávamos mapeando outras possibilidades para aquele lugar. Começavam então a chegar as nossas ideias que vinham de caminhão junto com as pedras de rio, com a grama, com as trepadeiras, com os troncos de árvores, com o cavaco, com as flores, com as plantas, era um turbilhão de ideias, às vezes tinha a impressão que viramos de cabeça para baixo os nossos pensamentos.

Os planejamentos, as discussões e os diálogos sempre fizeram parte desse grupo que se envolvia e queria estar em sintonia com as discussões que se faziam presentes através das diretrizes, referenciais e critérios que se fundamentavam em trazer proposições a respeito da Educação Infantil. Lá estávamos nós, envolvidas para discutir, dialogar, trazer ideias. Estar em consonância com os documentos oficiais era uma segurança para dar continuidade aos nossos trabalhos. Nossas práticas se espelhavam nas concepções de criança que eram trazidas nesses documentos, à medida que alcançávamos os objetivos propostos, outras possibilidades de estudos eram lançadas para o grupo.

Tivemos grande interesse em pesquisar sobre o espaço, como um grande aliado para pensar o currículo. E buscamos autores para nos embasar. Uma das autoras que fez parte das nossas discussões sobre o espaço foi Ana Lúcia Goulart de Faria e lembro-me de um texto¹⁶ “O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil”. Nessa leitura apresento uma citação que ficou presente na organização dos planejamentos: “cada grupo de profissionais de uma determinada instituição organizará o espaço de acordo com seus objetivos pedagógicos, de modo a superar os modelos rígidos de escola, de casa e de hospital”. (FARIA, 2007, p. 69-70).

Um dos temas que teve forte influência nos nossos planejamentos e que se encontrava em quase todos manuais de Educação Infantil tinha este título: “A organização do tempo e do espaço na Educação Infantil”, era difícil algum especialista da área não se debruçar sobre o assunto “espaço”. Segundo Horn (2004, p. 9), “a organização do espaço da sala de aula e da escola expressam concepções ora autoritárias, ora democráticas, ora centradas no professor, ora no grupo de alunos e na interlocução com eles”. Junto com os

¹⁶ Este texto está inserido no quarto capítulo do livro: “Educação Infantil Pós LDB: Rumos e Desafios - polêmicas do nosso tempo”. Organizado por Ana Lúcia Goulart de Faria (2007).

estudos vinha nossa vontade de fazer diferente, de provocar um ambiente desafiador, com curiosidades, materiais inusitados, nos descobrindo junto com as crianças.

Na possibilidade de projetar outros espaços, querendo sair do tradicional que era entendido como um espaço rígido, padronizado, fomos em busca de referências para orientar nosso trabalho na organização de diferentes espaços, principalmente para as crianças menores. Fizemos leituras sobre a proposta de Reggio Emilia, com base nas ideias de Loris Malaguzzi. Um dos livros que tivemos acesso e fez parte das nossas discussões: “O papel do ateliê na educação infantil: a inspiração de Reggio Emilia”. A vontade de mudar algumas das nossas práticas também nos levou a fazer deste referencial um modelo, era a nossa cartilha. É claro que nos deu a oportunidade de fazer muitas experiências junto com as crianças, pois era o nosso foco sair do convencional, do pronto.

Outras leituras¹⁷ foram provocando maneiras diferentes de pensar a criança, uma organização de espaços com o olhar mais voltado para a criança. Mexemos na organização do mobiliário, na sala dos bebês, os berços, os brinquedos de borracha deram lugar para cabanas, labirintos, objetos de texturas diferentes, brinquedos para explorar. Um espaço mudável, proporcionando diferentes maneiras de ser ocupado e utilizado, tentando deixar o espaço flexível para o movimento de escolha da criança. Nossa concepção de criança se ampliava junto com a ideia de espaço, de materiais, de experimentos. Nosso trabalho tinha como uma das premissas básicas planejar o impensável, e nosso ponto forte foi construir essa experiência junto com as crianças. Transformamos alguns espaços, experimentamos coisas. Nos envolvemos, lutamos, compartilhamos, nossa postura também teve mudança e tentamos reinventar nossa prática.

A partir das discussões, estudos, pesquisas de autores¹⁸, fomos aos poucos nos constituindo pessoas com diferentes olhares. Aprendemos a pensar juntas e isso fez uma diferença no trabalho com as crianças, a gente dizia que as crianças eram responsabilidade de todos os profissionais, então dividíamos os problemas, as angústias, os medos e isso dava uma sensação diferente daquela que tínhamos construído na vida profissional. Uma preocupação das famílias quanto ao processo de leitura e escrita se fez com a participação deles nas

¹⁷ Os livros: “De volta ao Quintal Mágico – A educação infantil na Te-Arte” de Dulcilia Schroeder Buitoni e “Encontros e encantamentos na educação infantil” de Ostetto (2000). Leituras e discussões que ficaram muito presente em nossos estudos. Possibilitaram ampliar esse olhar de respeito, de autonomia, de participação com as crianças. Nos desafiámos a experimentar movimentos diferentes com as crianças.

¹⁸ Alguns autores que fizeram parte desses estudos: “O currículo na Educação Infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais?” Zilma de Moraes Ramos de Oliveira; “As especificidades da ação pedagógica com os bebês.” com Maria Carmen Silveira Barbosa; “Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil” de Tizuko Morchida Kishimoto; “Crianças da natureza” com Léa Tiriba.

atividades, encontros, conversas, e aos poucos foram percebendo que o trabalho com as crianças era muito mais; um modo diferente de ensinar e aprender. Essas escolhas também trouxeram decepções, medos, incertezas, nossos olhares acostumados com o conforto e com as receitas tiveram que fazer outro olhar. Crescemos nesse processo e a ideia de compartilhar com o outro trouxe esse modo de aprender juntas. O planejamento foi um dos investimentos que fizemos nas formações¹⁹, encontros por turma com as duas professoras de sala ou ainda misturando as turmas, provocando assim uma interação entre as professoras com o objetivo de também provocar a interação das crianças. Em 2012, com a implantação da hora-atividade²⁰, esses encontros passaram a acontecer nos períodos em que o professor tem oito horas semanais para planejamento dentro da carga horária de 40 horas semanais.

E, na tentativa de experimentarmos o novo e o desconhecido, nos provocamos a reorganizar o parque que hoje chamamos de espaço externo. E, assim, quinzenalmente nos desafiamos num movimento de criar novas possibilidades de viver aquele espaço. As ações desenvolvidas por duplas de professoras, com o desafio de ampliar ainda mais o brincar das crianças, sendo algumas das provocações realizadas pelas professoras: elásticos, possibilitando vários movimentos; cordas com pneus, com escadas, com nós, ajudando assim a subir na árvore e fazer muitas acrobacias; tenda musical, tenda de artes plásticas, malhas para pendurar-se e explorar a corporeidade; caixas de vários tamanhos; construções ao redor das árvores, como cabanas, sugerindo vários ambientes para as crianças explorarem. Outros utensílios como: malhas, cordas, caixas e bacias eram bastante utilizados, diversificando assim o espaço, propondo novas alternativas e rompendo com o material comumente utilizado nos espaços de Educação Infantil²¹ (papel ofício, canetinha, giz de cera, cartolina, cola colorida), pois esses são voltados para a antecipação da escolarização.

¹⁹ Formações eram os nossos grupos de estudo feitos durante o período de trabalho com as professoras de sala e equipe gestora (diretora e coordenadora pedagógica). Como cada turma num determinado período tinha duas professoras, uma das professoras assumia a turma em que as professoras estavam em reunião e assim sucessivamente. Um ajudava o outro, por isso foram possíveis esses encontros.

²⁰ O decreto nº 9645, de 19 de março de 2012 regulamenta a implantação da hora-atividade extraclasse no âmbito do magistério público municipal de Blumenau. Na Educação Infantil (creche e pré-escola), para a carga horária de 40 (quarenta) horas semanais: a) no exercício 2012, a um período semanal de 4 (quatro) horas; b) a partir do exercício 2013, a dois períodos semanais de 4 (quatro) horas cada, totalizando 8 (oito) horas.

²¹ Estes materiais ainda são muito utilizados nas instituições públicas de educação infantil do município de Blumenau. A maioria desses materiais fazem parte da lista de material, algumas instituições estão ampliando essa lista, diversificando os materiais. A SEMED (Secretaria Municipal de Educação tem enviado uma ideia de lista de material para os CEIS.

Nessa ideia, o ateliê²² surgiu para pensar/criar um espaço com diferentes possibilidades/impossibilidades, um convite para o inusitado. O armário, para muitos um lugar de guardar retalhos, vidros, sementes, linhas, botões, rolhas, velas, tintas, missangas, conchas, fivelas... Apenas guardar. Para outros, ao abrir as portas desse lugar, se deparavam com um espaço de criação, no qual estão guardados seus segredos, só descobertos quando aqueles materiais se transformam numa obra, num movimento, numa brincadeira, numa linguagem... Um dia esse armário foi um depósito de materiais didáticos convencionais, canetas, lápis, papel seda, papel crepom, tesoura, cola, escova de dente, apenas um lugar de guardados.

O ateliê evidenciou ainda a maneira como os espaços vão se relacionando com o cotidiano das pessoas e como esses objetos vão construindo memórias e sentidos vários. O ateliê não foi um dos espaços de desassossego, outros espaços da instituição também saíram da condição de fixos (espaço da casinha, da leitura, salão de beleza, da pista dos carrinhos...). A tentativa era provocar cada vez mais experiências de diversificar esses espaços, romper com o que estava posto, então tivemos que diversificar os materiais, a forma, o tempo, os lugares, buscando outros olhares para organizar o espaço.

O desmontar desses espaços afetou a organização curricular, planejamentos também fizeram parte de um novo pensar e nesse processo buscamos movimentos, ideias de lugares que pensavam a infância de uma maneira mais inventiva. Tivemos que desnaturalizar algumas práticas que estavam tão naturalizadas que pareciam fazer parte do cotidiano da educação infantil. Essa possibilidade de criar, recriar e buscar novos cenários nos acompanhava num movimento de sair dos rituais de rotina, das receitas e modelos bastante usuais e da centralização do professor. A toda hora o espaço ganhava formas, cores, cheiros, aromas, texturas. Discutíamos juntos sobre esse fazer, a organização do espaço era movida pelo cuidado com o outro, de espaços de aconchego, equipado com uma variedade de materiais, que, por sinal, era uma característica bastante acentuada nesse grupo. A riqueza de materiais era considerada o ponto forte para a organização do trabalho na educação infantil.

Esse grupo tinha uma concepção de criança e de educação infantil que estava em consonância com os documentos oficiais. Nosso conceito de criança vinha a partir de autores que eram especialistas, pesquisadores que discutiam a infância, as brincadeiras, a natureza, o

²²A ideia de ateliê neste espaço foi na tentativa de provocar cada vez mais experiências de diversificar os materiais, a forma, o tempo, os lugares, buscando outros olhares para esse espaço de educação infantil. Talvez o armário tenha sido um dos movimentos para repensar a organização do espaço. Este armário está localizado próximo a entrada do CEI, permitindo que todos tenham acesso. Nele são colocados os materiais dos mais inusitados, com a intencionalidade de experimentar, reinventar outras coisas.

currículo para a educação infantil. Esses mesmos autores fizeram parte da consultoria técnica e especializada dos documentos oficiais sobre diferentes eixos e experiências da educação infantil. Na aproximação desses estudos, o conceito de criança das “Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil” se aproximavam do nosso jeito de pensar a criança como um “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”. (BRASIL, 2010a)²³. Com isso, nossa maneira de pensar a criança permitiu fazer outros olhares, observar e ouvir a criança ajudou-nos na construção do trabalho, planejamentos com a participação das crianças ficaram mais presentes, a ideia era ampliar o que já sabíamos. Um movimento em sintonia com os teóricos e as produções - como os documentos, mas um movimento que rivalizava com a proposta de transformar a criança em aluno e o espaço de educação infantil em pré-escola.

Outros espaços eram pensados e isso teve uma grande diferença no olhar do professor. A rigidez dos espaços circunscritos dá lugar a outras formas de pensar o currículo para essa criança. Os materiais também se modificam, sai o cimento, chegam às malhas, os bambus e os pneus que dão lugar a outros experimentos, outros movimentos. Uma cartografia que atravessa uma vida desde a infância e adolescência até o tempo adulto (professora e coordenadora), e que ora justificando a pesquisa e ora dando potência ao desejo cada vez maior de entender, estudar e pesquisar o espaço para crianças na educação infantil vai constituindo o problema de pesquisa que tem como pergunta: Quais práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil podem ser produzidos a partir de vivências docentes e documentos curriculares?

²³ Existe menção ao documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” nos anos de 2009 e 2010. As diretrizes foram fixadas pela Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009. O documento foi distribuído no ano de 2010. Usarei o ano de 2010 para me referir ao documento.

Figura 3 - Tremores



Diana Sueli Vasselai Simão, 2015

1.3 VIBRAÇÃO DAS LINHAS

Compartilho²⁴ nesse texto a figura 3 para pensar nesse movimento de tremores, de vibração, em que algumas linhas se partem e, caindo, se entrelaçam, fazem nós, alguns pedaços se decompõem, uns desaparecem, outros criam novas estruturas. Um mapa que mostra como se deu esse movimento que foi absorvendo alguns autores, que vão saindo do mapa, quase que escorregando, e outros autores que encontro e passam a serem meus acordos teóricos.

²⁴ A figura 3 – “Tremores” Para essa produção trabalhamos com diversos materiais que estavam disponíveis na sala de estudo, a lógica era pensar a partir do que tinha. Para a construção do nome dos autores, o material foi pensado em cima de cada um dos autores. Exemplo: Para Foucault utilizamos clips, tentando trazer a ideia de prisão, disciplina, poder. Para Deleuze utilizamos pedaços de grama, pensando no conceito de rizoma. Horn, utilizamos a massa de modelar, pensando no modelo, nas cores, no padrão nos espaços de infância.

Nessas interrogações estava presente o desejo de responder algumas perguntas que eram marcadas pelo meu cotidiano, havia uma preocupação com os movimentos da escola, cansada de repetir, de fazer as mesmas coisas, queria algo diferente. Onde procurar? Fui à busca. No meu local de trabalho encontrei algumas respostas, mas vieram outras perguntas. Procurei então em outros espaços, amizade de longos anos nas quais nos encontrávamos para estudar, encontrei algumas e outras não. Surgiu um convite para fazer uma disciplina optativa com a professora que discutia currículo. Aí a minha surpresa, também não encontrei as respostas, e sim, mais perguntas, e essas perguntas me levaram a outros lugares, outros livros, outros diálogos.

Desejei fazer esse movimento e me aventurei no mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (FURB), vinculado ao Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade, que problematiza assuntos relacionados à Escola na Contemporaneidade, focados nas questões de Gestão, Currículo, Avaliação e sua relação com a constituição de subjetividades. As pesquisas nesse grupo têm a intenção de compreender o que as escolas estão produzindo. Ali se problematizam as políticas de educação com o objetivo de analisar as estratégias desenvolvidas pelos sujeitos para responder às novas exigências, bem como os mecanismos de resistência para criar outras estéticas.

Essa pesquisa tem proximidade com o Grupo de Pesquisa Políticas de Educação na Contemporaneidade, porque pensa o espaço para crianças a partir desses diferentes movimentos, outros fluxos, como o singular, o descontínuo. Problematiza a escola para crianças e o currículo dela. Um grupo interessado em experimentar e compreender que currículo e que subjetividades estamos produzindo. Quando me dei conta, estava enleada nesses fios todos, querendo fazer outras coisas.

É sobre este fazer pesquisa, sobre as dúvidas mais rotineiras, sobre aquilo que rejeitamos e aquilo que optamos para interrogar com outras teorias e outros olhares, que movem meu problema de pesquisa que tem como **pergunta** *Quais práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil podem ser produzidas a partir de vivências docentes e documentos curriculares?* E tem como objetivo **geral** *cartografar práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil* que se desmembra nos objetivos **específicos** desta pesquisa: (1) localizar alguns espaços para crianças na modernidade (2) mapear nos documentos oficiais os discursos sobre espaços para crianças na educação infantil e (3) analisar práticas discursivas dos professores sobre espaços para crianças na educação infantil.

Na escolha da cartografia como um método que vai se tecendo no processo, nos cruzamentos, nas entrelinhas, busca-se dar lugar a muitos territórios. A proximidade com o método da cartografia trouxe alguns sentidos que, segundo Kastrup e Barros (2014), indicam: “que além de servir à pesquisa, a atividade de cartografar não se faz sem a introdução de modificações no estado de coisas e mesmo sem interferir no processo em questão”. (KASTRUP; BARROS, 2014, p. 80). Possibilitando mais movimentos que precisamente posições fixas, esse modo como fazemos pesquisa se ocupa em provocar nosso pensamento, a perder algumas certezas e a problematizar outras. E assim o processo de pesquisar “ganha uma complexidade que nos obriga a forçar os limites de nossos procedimentos metodológicos. O método, assim, reverte seu sentido, dando primado ao caminho que vai sendo traçado sem determinações ou prescrições de antemão dadas”. (PASSOS; BARROS, 2014, p.30-31). Para a geração de dados trago o segundo objetivo que é mapear os espaços para as crianças nos documentos oficiais e nos discursos dos autores. Primeiramente situo alguns discursos que circulam nos autores que começam a pensar o espaço de outra maneira. E para os documentos oficiais trago as premissas que abordam a questão do espaço para crianças na educação infantil.

Para o terceiro objetivo que é analisar as práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil, o instrumento de pesquisa foi pensado a partir de três questões abertas. As questões foram formuladas em um exercício de diálogo para que as falas pudessem dar voz à entrevistada, possibilitando narrar, contar. As perguntas foram pensadas para além de uma única resposta, como se estivessem contando uma história, buscando lidar com um campo menos diretivo. Aproximando, assim, da cartografia que se interessa na abertura do inusitado, do surpreendente, do desconhecido. A cartografia demanda atenção contínua, para não sermos devorados pela “política cognitivista”, que se separa do objeto de pesquisa na procura de resultados e normas. “O cartógrafo, imerso no plano das intensidades, lançado ao aprendizado dos afetos, se abre ao movimento de um território. [...] Assim, detecta no trabalho de campo, no estudo e na escrita, variáveis em conexão, vidas que emergem e criam uma prática coletiva” (KASTRUP; BARROS, 2014, p. 74).

Então, nessa mesma direção, por ter vivido um momento marcante na minha vida profissional, estabeleço o pressuposto da enchente, no espaço do CEI, como um momento de ruptura em que o espaço começa a ter maior visibilidade. Com a catástrofe, esse grupo se mobilizou para pensar o espaço, essa situação de tragédia uniu essas pessoas e as fez olhar de outras maneiras. A catástrofe foi um movimento que afetou esse grupo e que disparou o pensar sobre a pesquisa.

Com essa dimensão de uma aprendizagem vivida, utilizo como critério de escolha dos entrevistados ter trabalhado no ano de 2007 a 2009 nesse Centro de Educação Infantil e estar trabalhando na rede Municipal de Blumenau, Santa Catarina, até o momento da pesquisa.

O primeiro movimento da pesquisa foi o de buscar na memória quem eram esses professores, sendo que a instituição não poderia ajudar, pois a maioria dos documentos ficou na enchente. Através de algumas conversas com professoras daquele espaço, iniciei um movimento de mapear as professoras que trabalharam no período selecionado e quais professoras continuavam trabalhando no município de Blumenau.

Chegamos a um grupo de 10 professoras, três estão afastadas por motivos pessoais e profissionais (mudança de cidade, troca de profissão, licença tratamento de saúde) e uma é a pesquisadora. Então, ficaram seis professoras para fazer o contato. A busca foi iniciada convidando cada uma delas. Escolhi fazer o convite por telefone, pois já nos conhecíamos e estava bastante ansiosa para esse momento. Com a aceitação dessas pessoas, os sujeitos da pesquisa são seis professoras da Rede Pública Municipal de Blumenau.

A pesquisa não identificará os sujeitos, optei por não legitimar as diferenças; com isso, os sujeitos da pesquisa não serão identificados no tempo, no estudo, na formação, na idade, tudo será mantido em anonimato. Dessa forma, não trarei uma escrita para cada sujeito da entrevista e compreendendo que, caso seja necessário, nas questões, nos dizeres, nas entrevistas das professoras, trarei em nota de rodapé, esclarecendo algum detalhe que for necessário.

Para as práticas discursivas de cada entrevistada, utilizarei a fonte 13, com letra em negrito, que é a produção dos dados que trago em cada uma das questões, podendo possibilitar ao leitor uma leitura sua, particular, sem os meus óculos de pesquisadora.

As entrevistas foram realizadas nos meses de agosto e setembro do ano de 2015, o agendamento foi de acordo com a possibilidade de cada uma das entrevistadas. As entrevistas foram gravadas com o consentimento de cada uma delas, conversei isso no momento do convite, e algumas disseram que ficariam um pouco constrangidas, então expliquei que tentaríamos fazer do jeito mais tranquilo possível e juntas.

Após esse processo, as entrevistas foram transcritas. Movimento esse que aconteceu com muitas leituras, com um olhar atento, percorrendo cada frase, linha, expressão que se fazia presente a partir dos discursos dessas professoras. Depois desse trabalho cauteloso de transcrição, procedeu-se para a atividade de retirar alguns excertos que fizeram parte do processo de produção dos dados de cada entrevista. Os dados produzidos foram

compreendidos enquanto práticas discursivas que, segundo Cervi (2013), são conjuntos de enunciados, enunciados que pretendem moldar maneiras de construir o mundo, compreendê-lo, falar sobre ele e circular nele. Buscando referência em Foucault (1986), as práticas discursivas “modificam os domínios por elas relacionados. [...] essas relações não exercem seus efeitos apenas no discurso; inscrevem-se também nos elementos por elas articulados uns com os outros”. (FOUCAULT, 1986, p. 83).

Caminhei neste texto com algumas linhas, umas esticadas, outras enosadas, algumas curvas. Num movimento de desterritorialização, numa ação de desordenamento, de quebrar com o fixo para compartilhar com novos saberes, menos enquadrados. Iniciei com os meus desejos de ter respostas para as minhas perguntas. Nesse movimento, minha vontade de viver outras possibilidades para pensar o espaço se fez com outros autores, coletivos e leituras, na tentativa de sair do modelo. Nas lembranças dos movimentos vividos, o meu encontro com a pesquisa e com as pessoas com quem convivi no meu trabalho. Pessoas essas que escolhi para fazer a pesquisa.

Assim, aqui aponte a metodologia desta pesquisa a partir da cartografia, trazendo os objetivos, a geração dos dados, os sujeitos da pesquisa. Na tentativa de escapar do decalque, do que está traçado, num movimento rizomático, para pensar os espaços com desvios, com fluxos, com quebras, num possível por vir.

Para o subtítulo a seguir, apresento um levantamento do que vem sendo estudado sobre espaço, aponto outros olhares que se aproximam da temática em estudo.

1.4 LINHAS TRAÇADAS: OUTRAS PESQUISAS

Exponho as linhas traçadas como percurso feito pelas pesquisas que encontrei. Ao iniciar a pesquisa do “estado da questão”, com o desafio de mapear e pesquisar o que tem de produção acadêmica que se aproxima da temática de espaço na educação infantil, a busca foi realizada abrangendo pesquisas de mestrado com a intenção de selecionar estudos que discutissem temas considerando algumas palavras-chave, como: espaço, criança e Educação Infantil.

Início selecionando trabalhos no site da BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Nesse levantamento que abordam as palavras-chave acima mencionadas, foram encontradas 129 dissertações, li todos os títulos, foquei nos que mais se aproximavam do contexto de espaço na Educação Infantil. E nessa busca ficaram 30 dissertações, fiz a leitura de todos esses resumos pela aproximação com a minha pesquisa.

Fazendo relação com a minha pesquisa encontrei duas dissertações que focaram as práticas pedagógicas no cotidiano da Educação Infantil, essas realizei a leitura na íntegra. Tussi (2011) analisou a relação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) e o espaço institucional, e Carvalho (2005) problematizou a lógica disciplinar no movimento das práticas escolares.

A dissertação de Dorcas Tussi (2011), com o título: “Espaço e currículo: Conexões e diálogos sobre as práticas pedagógicas no cotidiano da educação infantil”. Tendo como questão de investigação: Quais as relações entre as DCNEI e o espaço institucional de atendimento às crianças de zero a cinco anos de idade, na qualificação das práticas pedagógicas do CEI “Alegria” do município de Santa Maria/RS? Em suas considerações observa que ao estudar a organização dos espaços na Educação Infantil pela via das políticas públicas, da literatura e a realidade institucional, trouxe para o diálogo algumas experiências de aprendizagem do grupo de berçário nos espaços do CEI. Apesar de trabalhar com as práticas pedagógicas no cotidiano e fazer uma discussão sobre o espaço, esse não é o foco da minha pesquisa, pois vou me ocupar com as práticas discursivas dos professores de Educação Infantil.

A outra dissertação com o título: “Educação Infantil: Práticas escolares e o disciplinamento dos corpos”, de Rodrigo Saballa de Carvalho (2005), realiza um estudo a partir da leitura do referencial foucaultiano (especialmente das obras referente à genealogia) e de outros (as) autores (as) que abordam estudos relativos a Educação Infantil. O autor ressalta que, procurou colocar as práticas escolares da seleção de alunos (as) e organização de turmas, as práticas do cotidiano e os rituais comemorativos, sob suspeição, evidenciando a “fabricação” das mesmas a partir das relações de poder que se estabelecem no interior das configurações institucionais, assim como sua produtividade em termos de efeitos. Aproxima-se da minha dissertação por trabalhar com os autores como Foucault, um dos meus aportes teóricos, e por olhar para a perspectiva do disciplinamento. Porém seu foco de análise é para as práticas escolares da Educação Básica e está pesquisa ocupa-se das práticas discursivas dos professores que atuam com crianças menores.

Concluído o estado da questão, a pesquisadora sentiu necessidade de ler outras dissertações, houve vontade de buscar outras referências, autores, para que pudesse ampliar o que vinha estudando, pesquisando. Com isso teria uma pequena ideia do que já vem sendo escrito a partir dos autores que estou lendo, como: Foucault, Deleuze, Corazza, de modo a favorecer diálogos mais pontuais com os referenciais epistemológicos e metodológicos. A dissertação de Liliane Pires dos Santos (2009) intitulada “O ambiente do artista. O ateliê e

seus guardados.” A pesquisadora deu início à pesquisa se dispondo a conhecer alguns ambientes para entender o que era o lugar e o espaço, além dos ateliês abertos às visitas coletivas, queria ter uma aproximação com os artistas para um investigar aprofundado dos guardados e o lugar de criação. Em suas considerações expõe: “entrar num espaço especial e particular como o ambiente de criação e falar deste lugar do artista com seus guardados é querer caminhar em estradas por vezes cheias de bifurcações” (SANTOS, 2009, p. 147). Nesta pesquisa ela procurou conhecer o ambiente, como ele é construído pelo artista e falar um pouco sobre os objetos que o cercam e que o ajuda a estabelecer de alguma maneira este lugar chamado ateliê.

Lendo Deleuze, alguns conceitos foram fundamentais para compreender o conceito de cartografia como um método para pensar a pesquisa. Selecionei esta dissertação pela proximidade com o conceito de cartografia. A dissertação de Fernanda Vieira de Medeiros (2012) com o tema: “Cartografias com crianças: composições e paisagens que afirmam o desejo de uma vida bonita”. Essa pesquisa objetivou os possíveis atravessamentos dos encontros, das conversas, das experiências como arte de acompanhar alguns movimentos desterritorializados, rizomáticos. Pesquisa engendrada com o pensamento de Deleuze e de tantos outros. Pensamento-desejo das cartografias do território das crianças que se agenciou nos meandros da Educação Infantil. Vida bonita de um canto: Onde é que vocês pensam que vão? Passeia por uma geografia, espaço do “entre”, encontro céu e mar, voa rema. A pesquisadora concluiu que ao viajarmos com as problematizações das crianças, saímos da nossa pátria mãe gentil e enveredamos por buracos, fendas, tocas, esconderijos de alerta de outras histórias, outras conversas, outros silêncios.

Essas duas últimas dissertações são as que mais se aproximaram dos acordos teóricos voltados ao contexto desta pesquisa, importante ressaltar que na leitura, fiquei muito envolvida e acompanhei cada passo, aumentando meu desejo de fazer pesquisa e me aproximar desses autores quase desconhecidos. E não escondo aqui, mais um momento do meu processo de pesquisa. Mesmo que nenhuma das pesquisas se ocupou com as práticas discursivas sobre espaços para crianças na Educação Infantil, que é o meu problema de pesquisa, pude me aproximar de leituras que me levaram a outros processos, que rompem assim, em certa medida, algumas certezas, com possibilidade de abertura para o exercício de criação, de inquietude, de desestabilização.

Para a sessão a seguir apresento o primeiro objetivo que é localizar alguns espaços para crianças na educação infantil. E neste movimento apresento o conceito de criança e de

infância e os primeiros espaços onde se coloca a criança desde a modernidade até chegar na escola.

2 LOCALIZANDO OS ESPAÇOS DAS CRIANÇAS: GRANDES LINHAS

Para este primeiro objetivo sentiu-se necessidade de entender a constituição dos grandes discursos sobre alguns espaços que foram colocadas as crianças. Utilizo alguns registros para localizar o leitor que a construção do conceito de criança e infância foi sendo produzido nessas linhas molares.

Neste capítulo, localiza-se alguns espaços produzidos para as crianças. Num movimento de cartografar e não oferecer uma ideia pronta, o que se faz é se aproximar dessa história construída num discurso de verdade sobre a infância. Na constituição dessa prática discursiva há diferentes discursos sobre a infância e é sobre esses discursos que inicio o mapa.

Escolhi dividir este capítulo em dois subtítulos. No primeiro subtítulo demonstro os acordos teóricos em torno do conceito de criança e apresento as várias maneiras de apontar o infantil a partir das representações que os moralistas, os homens da lei, os médicos, as instituições produzem e compartilham em relação à infância. Para o segundo, apresento alguns espaços onde se coloca a criança, desde a modernidade até os dias de hoje.

2.1 A INFÂNCIA E SEUS TERRITÓRIOS: O ESPAÇO DA CRIANÇA NOS DISCURSOS DOS AUTORES

Nesta sessão, contextualiza-se um discurso sobre a infância e a criança a partir de Ariès (1981), Bujes (2001) e Corazza (2002).

Tomando como base estudos de Ariès (1981), a descoberta da infância surgiu apenas por volta do século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e da iconografia, como consequência de ideias construídas ao longo de séculos, nos sentimentos e nas mentalidades da vida privada.

Bujes (2000; 2001) dedica-se a estudar as relações entre infância e poder “governada” pelas instituições e produzidas pelos discursos, com a pretensão de problematizar o que tomamos como as verdades do mundo.

Segundo Foucault (2014, p. 17-18), o poder acontece de todos os lados, em todas as direções, não possuindo limites, “o poder é algo que exerce, que se efetua, que funciona. E funciona como uma maquinaria, como uma máquina social que não está situada num lugar privilegiado ou exclusivo, mas se dissemina por toda a estrutura social”.

Corazza (2002) traz contribuições para trabalhar os três grandes momentos da infância: invenção, apogeu e o desaparecimento da infância. Seu texto dialoga com outras

vozes, olhares, experiências, formas fluídas para perceber os vários sentidos de infância, se reatualizando e permitindo penetrar nas diversas camadas da história, nas rupturas. Onde se coloca a criança?

Decorrente disso, inclino-me a pensar nas relações cotidianas com as crianças, pois todos trabalham (professores, médicos, juízes, psicólogos, monitores), numa busca incessante de explicações e investigações, para diminuir o que ainda existe de desconhecido nas crianças e “[...] para submeter aquilo que nelas ainda existe de selvagem” (LARROSA, 2004, p. 185).

As diferentes crianças, as singularidades, as multiplicidades de criança, ao serem categorizadas como infância, desaparecem, viram uma categoria que se ocupa de um discurso molar e que busca um modelo, uma continuidade, uma história, um padrão, com efeitos muito concretos de viver a infância. “A ordem molar corresponde às estratificações que delimitam objetos, sujeitos, representações e seus sistemas de referência”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 321). A infância emerge como uma categoria única, universal, tomando conta de todo mundo, conseguindo abarcar todos num discurso de verdade sobre a criança, sobre a infância. Larrosa (2004, p. 184) descreve:

A infância é algo que nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições já capturaram: algo que podemos explicar e nomear, algo sobre o qual podemos intervir, algo que podemos acolher. A infância, desse ponto de vista, não é outra coisa senão o objeto de estudo de um conjunto de saberes mais ou menos científicos, a coisa aprendida por um conjunto de ações mais ou menos tecnicamente controladas e eficazes, ou a usuária de um conjunto de instituições mais ou menos adaptadas as suas necessidades, às suas características ou as suas demandas.

A temática da infância afirmou-se como objeto histórico com a pesquisa de Philippe Ariès²⁵ (1981), que representa um ponto de partida ao percorrer as transformações dos sentimentos e atitudes em relação à criança desde a Antiguidade até a sociedade Moderna.

Por volta do século XII, era provável que o sentimento de criança praticamente não existia, quando muito pequena era vista como entretenimento, o apego era superficial: caso a criança viesse a falecer, outra criança a substituiria. “A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade” (ARIÈS, 1981, p. 10).

²⁵ O valor de Ariès, mesmo que lhe possam ser feitas as críticas, “está em mostrar que mudaram as atitudes e os sentimentos diante das crianças e que tais mudanças acabaram por se incorporar às mentalidades, fazendo emergir um conceito de infância que se consolidou por volta do século XVII e que vai influir, a partir do século seguinte mais especialmente, mostrando nesta fase da vida humana, uma importância jamais atingida” (BUJES, 2000, p. 27). A crítica também se encontra no prefácio do livro de Philippe Ariès – História Social da Criança e da Família, 1981.

Já na tenra idade, a criança era misturada com o adulto e partilhava de seus trabalhos e jogos. A socialização das crianças não era vigiada, nem assegurada, nem controlada pela família. A criança aprendia através do fazer junto com o adulto. A educação das crianças era garantida pela aprendizagem na convivência com os adultos (ARIÈS, 1981).

Corazza (2002, p. 84) coloca que a tese principal de Ariès, no que se refere ao “conceito de infância, ou seja, uma tese de sua natureza moderna derivada da não existência da infância durante os séculos pré-modernos, em que a criança era indistinta dos adultos, quer fosse nos trajes, brinquedos, jogos, trabalho, linguagem, sexualidade”.

Essa ideia de criança muitas vezes era representada através de pinturas, que retratavam adultos e crianças, que se não fossem pelo tamanho, poderiam até confundir os personagens. De acordo com Ariès (1981, p. 51), “até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido”.

Por volta do século XIII surge um conceito de infância mais próximo aos dias de hoje. Ariès (1981) faz referência a três maneiras de visão de criança mais próximas do sentimento moderno. Primeiro “surtiu o anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem” adolescente preparado para ajudar, para obedecer as ordens (ARIÈS, 1981, p. 52). Em seguida veio a representação que “seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: o menino Jesus, ou a Nossa Senhora menina” (ARIÈS, 1981, p.53). Um “terceiro tipo de criança apareceu na fase gótica: a criança nua. O menino Jesus quase nunca era representado despido. Na maioria dos casos, aparecia, como as outras crianças de sua idade, castamente enrolado em cueiros” (ARIÈS, 1981, p.53). Uma infância que remete a concepções que denotam inocência e delicadeza. Bujes (2001, p. 20) expõe que:

As idealizações da infância como um espaço utópico – o reino da inocência, da sensibilidade, da desproteção, da felicidade, como também de uma quase miraculosa progressão cognitiva – deram lugar a uma visão da criança como sujeito de seu tempo, pressionada pelas condições do meio, marcada por diferenças de gênero, classe, etnia, raça, idade, corpo, etc. A concepção de criança como sujeito da educação moderno – transcendental, unitário, racional, estável – precisava ser posta em questão bem como a crença nas metanarrativas que tinham como horizonte a possibilidade de sua emancipação.

Durante os séculos XV e XVI, as crianças são percebidas de maneira diferente em relação ao adulto, pois começavam a aparecer e sair do anonimato. Inicia-se o afastamento da criança em relação ao adulto. Fim do século XVI, outra grande novidade, “a criança é representada sozinha e por ela mesma” (ARIÈS, 1981, p. 60). Surgem e sustentam-se nessa época novos nomes para indicar as crianças: “bambinis, pitchouns e fanfans.” Também se tem registro de outros termos infantis que surgiram “e que continuam sendo utilizados até hoje:

toutou (au-au) e dado (cavalinho)” (ARIÈS, 1981, p. 66). Uma nova organização familiar passa a ser modelada, na qual a criança começa ser o centro das atenções, fato absolutamente novo naquele momento histórico.

A partir do século XVII “a escola substitui a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles” (ARIÈS, 1981, p.11). Surge um novo sentimento do adulto para com a criança, que requer cuidados especiais. Um movimento de moralização que, de acordo com Corazza (2002, p. 85), se define com esse pensamento:

Os moralistas e os homens da Igreja do período as veem como sendo inocentes, como puras criaturinhas de Deus, que têm necessidade de ter sua inocência preservada, e também como seres frágeis, como indivíduos morais e racionais, que precisam ser educados, vigiados e corrigidos. No século XVIII, esses dois atributos da infância – inocência e fraqueza – persistem acrescidos de um maior apuramento no que tange aos cuidados físicos.

Bujes (2001) escreve que, antes do século XVIII, não existia um conceito amplamente aceito, nem uma definição etária daquilo que hoje chamamos de infância. Nesta separação entre adultos e crianças que se sustenta uma intensa produção discursiva, em que “suas representações, seus códigos, suas identidades – não são naturais, [...] são o produto de um complexo processo de definição: as crianças são constantemente produzidas pelos discursos que se anunciam sobre elas” (BUJES, 2001, p. 26).

Resultando disso, a autora nos aponta:

As perspectivas do “senso comum” ou, se quisermos, os regimes de verdade dominantes – para usar a tão conhecida expressão de Foucault – ao operarem a naturalização desta concepção de infância, acabam por nos fazer esquecer este seu caráter “fabricado” e que ela tem estado submetida a relações e a interesses cujo propósito tem sido definir o que é “ser criança”, fixar um sentido para a infância. Este significado é constituído a partir – e no interior – de relações de poder. [...] Saberes sobre a infância engendra uma forma de compreensão da mesma que vai circunscrever um entendimento que é tomado como forma adequada, correta, precisa, normal, natural de significar o sujeito infantil. Por outro lado, tais significados, constituídos nas redes de poder/saber, não só descrevem o sujeito infantil, mas contribuem, concomitantemente, para desencadear as estratégias que visam governá-lo (BUJES, 2001, p. 27).

A infância passa a ser preocupação em relação ao seu futuro e começa a ser analisada com mais precisão, por técnicos; é o momento que ela ocupa um lugar central na família. Inicia-se um processo de enclausuramento das crianças, tendo como modelo os marginalizados da sociedade (os loucos, os pobres e as prostitutas), o qual Ariès (1981) chamou de processo de “escolarização”, que se estende até os dias de hoje.

Com o apogeu da revolução industrial, ocorrido entre os séculos XVIII e XIX, um novo olhar é direcionado sobre a infância, onde a criança saiu de seu lugar oculto para um lugar de destaque; não somente a criança como também a escola. A sociedade, movida por conceitos religiosos e governamentais, absorve essas ideias que transformam, além do sistema de vida social, também o sentimento humano, fazendo com que a maternidade seja vista como algo glorioso e divino, estabelecendo assim um novo conceito familiar (ARIÈS, 1981).

A partir do século XVIII, a educação dos filhos era entregue às escolas: um meio encontrado para poupar o tempo dos pais, que agora vendem sua força de trabalho para os donos das indústrias. Portanto, a industrialização justifica a criação de instituições de cuidado, guarda e abrigo para acolher filhos de mulheres trabalhadoras.

As crianças passam a ser vistas como valor econômico, mão de obra a ser explorada. Com a revolução industrial, que trouxe as máquinas e o processo de industrialização, a família perde uma de suas funções e a escola passa a ser o lugar de guarda, com a missão de educar as crianças para o trabalho. (ARIÈS, 1981)

Com Ariès (1981, p. 276), reforça-se as afirmações acima: “o grande acontecimento foi, portanto o reaparecimento nos tempos modernos da preocupação com a educação”. Impondo sobre elas uma mentalidade de obediência e disciplina. Ariès (1981, p.277) ainda nos aponta que “a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso”.

A infância carrega consigo uma condição de submissão, que dependente dos mais experientes. Olha-se a criança com projeção no adulto para vir a ser, tornar-se. Presente no relato de Bujes (2001, p. 37):

Portanto, é esta perspectiva adultocêntrica de representar a infância, em que a criança é significada como um ser em falta – imaturo, débil, desprotegido, em alguns casos necessitando de correção, em outros, de proteção – que vai justificar a necessidade de intervenção e de governo de infância. A criança, por ser maleável, pode ser modelada; por ser frágil, necessita de tutela; por ser rude, deve ser encaminhada a civilização; pela sua fraqueza de juízo; precisará desenvolver a razão. [...] É, portanto uma gama de interesses educacionais, médico-higienistas mas também administrativos e legais que vem justificar a produção de saberes que se ocupam da infância.

Segundo Corazza (2002), os modos de vida na sociedade medieval permanecem até os dias de hoje; questão, aliás, já apontada pelo próprio Ariès (1981) que pondera de forma crítica sobre este movimento:

De uma vida de infantil feliz e vivida em comunidade, ou, ao menos, vivenciada sob formas não constrictivas e não diferenciadas dos adultos, progressiva e

paradoxalmente, a criança, ao mesmo tempo em que é reconhecida e valorizada, tem reduzida sua primitiva liberdade por vínculos, esquemas educativos, formas de instrução e longos períodos de preparação para a vida adulta (CORAZZA, 2002, p. 86).

Uma questão apontada por Ariès (1981) é de que a criança não foi maltratada por não existir na época um sentimento de infância, mas ao contrário, é esta nova caracterização da criança que se diferencia dos adultos, que começam a existir meios de controlar a criança, trazendo à tona “uma sociedade que se fecha em núcleos familiares, privatiza a infância e a segrega, através de vários sistemas educativos, implicando-a em regimes autoritários e em restrições disciplinares” (CORAZZA, 2002, p.86).

Podemos destacar a Pedagogia, a Medicina e a Psicologia, que se dedicaram a descrever a infância a partir de um olhar em que os discursos são tomados como “verdadeiros”, com suas formas de representar as crianças, “com práticas discursivas que se esmeram em falar a verdade sobre elas, que parecem ser aqueles cujos efeitos são os mais disseminados e tomados como autorizados” (BUJES, 2001, p. 39). Nesta ruptura de ver os sujeitos infantis, concebendo-os como novos indivíduos, localiza-se “o nascimento do conceito de população que permite pensar os diferentes grupos que a compõem – a infância como um deles – como objetos que podem ser pensados, compreendidos para que se possa agir sobre eles” (BUJES, 2001, p. 52). E mais adiante:

O ideal de desamparo da infância, a necessidade de sua preservação, por um lado, e a invenção – ou, para ser mais precisa, a elaboração – de uma noção moderna de infância identificada com a necessidade de cuidá-la, mas também educá-la, vão se dar associados com a implantação do moderno dispositivo pedagógico. Foi esta fixação de um conceito de infância que possibilitou que ela fosse vista como um processo/objeto universal. [...] Também foi essencial a este processo a busca de uma certa uniformidade e coerência nesta conceptualização. Portanto, as “ficções” e as narrativas sobre esta infância moderna tiveram, através de seus efeitos de categorização e normalização, uma função regulatória na ordem pública e privada. (BUJES, 2001, p. 52).

Os estudos mostram que o conceito de infância se torna mais elaborado a partir dos séculos XVIII e XIX, “é quando a criança é considerada um componente essencial da família e da sociedade e seus direitos passam a ser protegidos pelo Estado” (CORAZZA, 2002, p. 89).

A criança passa, na sociedade moderna, a ter seus lugares, localiza-se na infância e para ela são criados “espaços” os quais vão se reatualizando até a contemporaneidade. Apresento alguns espaços que fizeram parte deste estudo, não como alguém que vai fiscalizar/julgar, nem trazer para o momento presente aquelas práticas, gestos, circunstâncias,

mas situar o tempo histórico e conhecer alguns desses espaços que foram organizados para a criança, acerca dos discursos que se encontram que poderia chamar de espaço-lei, espaço-documento, espaço-cidade.

Na próxima sessão, localizo alguns espaços onde a criança foi colocada desde a modernidade até chegar na escola.

Figura 4 - Um mapa com ruas definidas



Diana Sueli Vasselai Simão, 2016

2.2 DO ESPAÇO MODERNO AO ESPAÇO CONTEMPORÂNEO: PROPOSIÇÕES DE DIFERENTES INSTITUIÇÕES PARA AS CRIANÇAS

Exponho, neste momento²⁶, a figura 4 para mostrar um mapa com ruas definidas, caminhos traçados, onde cada criança tem um lugar demarcado. Pesquisando quais as práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil, acabei por encontrar alguns espaços em que a criança foi colocada a partir do momento que sua vida começa a ser

²⁶ Na figura 4 - “*Um mapa com ruas definidas*” utilizei uma foto de um mapa, que foi trabalhada para dar a ideia de ruas, com caminhos definidos.

analisada, com meios de controlá-la: é o momento que se privatiza a infância. E poderíamos fazer algumas perguntas: em que espaço esta criança está entrando? Que lugar é este? Para onde vai a criança? Como a criança entra nesse espaço?

Espaços esses que buscam centralidade, imposição, modelo, são os espaços da macropolítica, do estado, da maioria, dos segmentos molares. “Uma das tarefas fundamentais do estado é estriar o espaço sobre o qual reina, ou utilizar os espaços lisos como um meio de comunicação a serviço de um espaço estriado: [...] sempre que possível o estado empreende um processo de captura sobre fluxos de toda sorte” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 59).

Bazilio (2002, p. 44) nos atenta para necessidade de “compreender de que forma a Sociedade e o Estado brasileiro construíram os diferentes modelos, ideologias e discursos que fundamentam as mais diferentes ações na área da criança e do adolescente”. E salienta que o atendimento à infância no Brasil pode ser caracterizado por três diferentes fases: a primeira, filantrópica ou assistencialista; a segunda fase caracterizada pelo corpo jurídico institucional; e a terceira fase pela entrada das Organizações Não Governamentais. Nesta pesquisa, essas diferentes fases são mapeadas como espaços para crianças.

2.2.1 Linha reta um: a roda dos expostos

Proponho a linha reta como único caminho para as mães que tinham filhos fora do casamento, filhas de escravas, sem condições financeiras, o que sobrava: A Roda dos Expostos. Uma vez recolhida, a criança era entregue a uma ama-de-leite e depois a uma ama-seca que cuidava do menino ou menina até completarem sete anos de idade, quando então deveriam ser encaminhados para atividades produtivas.

A Roda dos Expostos foi um dispositivo originário da Europa Medieval. Apresentava uma forma cilíndrica de madeira, aberto nas extremidades e que giravam em torno do eixo; os bebês eram colocados na parte externa desse mecanismo. A seguir, a roda era girada e a criança já estava do outro lado do muro. Puxava-se a cordinha, com uma sineta, para avisar o vigilante, e imediatamente se retirava do local, sem ser identificado (TAVARES, 2000).

No que se refere ao abandono de crianças no Brasil, este surge desde a Colônia, estendendo-se durante o Império e chegando à República. Alguns fatores predominavam para este abandono: falta de recursos financeiros para criar seus filhos, crianças nascidas fora do casamento, filhas das escravas que eram vendidas como amas-de-leite (TAVARES, 2000).

No século XVIII, pelo ano de 1726, foi solicitada à coroa portuguesa a permissão para estabelecer a primeira roda dos expostos na cidade de Salvador na Bahia, nos mesmos

padrões daquela de Lisboa que era administrada pela Santa Casa de misericórdia e com subvenções da Câmara Municipal. Na cidade do Rio de Janeiro foi instalada a segunda Roda de Expostos, em 1738, e uma terceira em Recife, em 1789 (MARCILIO, 1997).

Para as Câmaras Municipais fica inviável manter as rodas devido ao grande número de crianças expostas ao abandono. Recebem ajuda financeira anual do Senado, segundo ordens da rainha na época e mais doações de pessoas abastadas. Com a Independência do Brasil, continuaram a funcionar as três rodas coloniais. “Em 1828, uma Lei dos Municípios é sancionada, eximindo as Câmaras Municipais desse acordo, [...] caberia agora à Assembleia Legislativa de cada província enviar o subsídio necessário para auxiliar as Casas de Misericórdia” (TAVARES, 2000, p. 34).

Depois dessa lei, outras rodas de expostos são criadas e Marcílio (1997, p. 64) nos mostra um pouco disso:

Assim, encontramos treze rodas de expostos no Brasil: três criadas no século XVIII (Salvador, Rio de Janeiro, Recife), uma no início do Império (São Paulo); todas as demais foram criadas no rastro da Lei dos Municípios que isentava a Câmara das responsabilidades pelos expostos, desde que na cidade houvesse uma Santa Casa de Misericórdia que incumbisse desses pequenos desamparados. Neste caso estiveram as rodas de expostos das cidades de Porto Alegre, Rio Grande e Pelotas (RS), de Cachoeira (BA), de Olinda (PE), de Campos (RJ), Vitória (ES), Desterro (SC) e Cuiabá (MT). Estas oito últimas tiveram vida curta; na década de 1870 essas pequenas rodas praticamente já haviam deixado de funcionar. Subsistiram apenas as maiores.

O século XIX é marcado pela filosofia das luzes, do utilitarismo, da medicina; por esses homens amparados por uma legislação que buscavam formar uma sociedade baseada no que se pensava ser civilizado. Movimento aderido principalmente pelos juristas interessados “na elaboração de novas leis para a proteção da criança desamparada e o futuro adolescente infrator. A pretensão da época era uma melhoria da vida humana baseada em teorias evolucionistas dos então chamados eugenistas”. Essa mudança no Brasil foi insuficiente e o sistema de Rodas de Expostos se manteve até o século XX. “No Rio de Janeiro, a Roda foi fechada em 1938, em Porto Alegre, em 1946, São Paulo e Salvador, em 1950”. (TAVARES, 2000, p. 34-35).

E mais espaços são pensados para a criança, o olhar para a infância se consolida cada vez mais no intuito de “estabelecer critérios para julgar de seu desenvolvimento sadio, de sua normalidade, das operações necessárias para garantir sua transformação em cidadãos úteis e ajustados à ordem social e econômica vigente” (BUJES, 2000, p.27). Outro espaço para as

crianças são as casas de asilo. Instituições essas que reconhecem a criança como um ser que precisa ser moldado, controlado, ajustado.

2.2.2 Linha reta dois: casas de asilo

Em outro momento histórico, o lugar para os desvalidos também tinha uma única direção: os asilos. Fernandes (2007) relata que as casas de asilo surgem na primeira década do século XIX em Portugal, a partir do confronto de grupos sociais, devido à falta de sistemas educativos para o ensino infantil. Surgem, nesse contexto, as Casas de Asilo da Infância Desvalida para as famílias inseridas no trabalho, no intuito de contribuir na educação de seus filhos menores. Criadas em Lisboa em 1834 as primeiras Casas de Asilo, tinham em seu propósito, beneficiar as classes pobres.

No regulamento interno das Casas de Asilo, definia-se com rigor o que se entendia por cada um dos termos proteção, educação e instrução. Por proteção se entendia como o sustento, o asseio e o agasalho das crianças, o seu desenvolvimento, desviando dos perigos por meio de uma constante vigilância. A educação, por sua vez, ajudaria a reforçar os hábitos de ordem, obediência, decência e respeito, das virtudes cristãs, o amor a Deus e aos homens. E a instrução, finalmente, em ensinar aos alunos as verdades fundamentais da doutrina cristã, elementos de história sagrada, elementos de leitura e de aritmética. Para as meninas, os trabalhos manuais como próprios para seu sexo e idade (FERNANDES, 2007).

Quanto à distribuição das disciplinas e dos tempos na estrutura do currículo, Fernandes (2007, p. 155) descreve:

As atividades letivas começam com uma hora de exercícios de leitura, uma das disciplinas a que se dava mais atenção. Segue-se a Doutrina Cristã, objeto de trabalho igualmente durante uma hora, após o que a aritmética e os exercícios de escrita consumiam cada uma meia hora diária, o que traduz uma secundarização do seu valor educativo. [...] Após o almoço as crianças deveriam brincar em plena liberdade, saindo para o quintal quando o tempo permitia. A mestra e a ajudante vigiariam o recreio. Cerca das 15 horas era dado o sinal de regresso às aulas. Havia 30 minutos de Escritura Sagrada, mais 3 horas de costura. [...] Concluído o trabalho de costura, a Mestra tocava a campainha após o que as crianças ajoelhavam e rezavam a oração pela Rainha.

Segundo Fernandes (2007), o castigo era instituído: quanto às repreensões, menos tempo de recreio no quintal, separação de outros alunos, rótulos declaratórios dos erros ou defeitos, etc. Castigos corporais estavam expressamente proibidos. Quanto aos prêmios, baseavam-se em escritos como: pontualidade, instrução, asseio. Outro fato importante a

destacar: “a composição do corpo discente das Casas de Asilo ganha, a partir de 1873, uma nova feição. No Asilo de Santa Catarina em 42 asiladas, 37 eram semi-internas, quer dizer, recebiam alimentação e voltavam para suas casas” (FERNANDES, 2007, p. 156).

Como afirma Fernandes (2007), a rede de Senhoras Inspetoras que se responsabilizam pelo funcionamento das Casas de Asilo, em suas visitas, fazem observações e anotações, e se não acharem nada de extraordinário e em boa ordem, poderiam ficar mais tempo no recreio, principalmente nos dias ensolarados. Se caso a ordem e o sossego não fossem mantidos, ficavam as crianças privadas de recreio. Como os castigos corporais eram proibidos, às vezes tinham que recorrer a outros meios disciplinares. Assim afirmava uma das inspetoras: “tive que repreender a aluna Adelaide Rosa e se continuar a faltar ao respeito às senhoras Mestras entendo que deva ser expulsa, para exemplo, pois à falta de castigos só por este modo se pode conservar a disciplina entre tantas crianças mal” (FERNANDES, 2007, p. 160).

Com o passar dos anos algumas normas de permanência sofrem modificações, ficando fixadas assim: 1) não se admite crianças que não falam ainda; 2) as crianças do sexo feminino devem ser admitidas até 8 anos; 3) conservar nos asilos quatro alunas mais competente em inteligência e boa conduta, ampliando essa idade até dezesseis ou dezessete anos. Esta política é colocada em andamento a partir da “estimulação do ensino feminino com visa a formar as futuras diretoras das Casas de Asilo. Esse plano é criteriosamente posto em prática, talhando o professorado como profissão feminina e seu destino” (FERNANDES, 2007, p. 162).

Com isso, se atingiu melhor o sexo feminino, pois se pretendia “selecionar as futuras criadas das famílias, mas também as futuras mães e futuras mestras. O destino masculino foi secundarizado, já que se previa um abandono mais precoce da escola pelos rapazes”. Esses espaços eram controlados por mulheres da chamada “alta sociedade” que queriam participar nas “boas obras”, comandando o funcionamento dessas instituições. (FERNANDES, 2007, p. 163).

Esse era o espaço destinado para as crianças mais pobres, em que a iniciação ao mundo adulto e tipo de vigilância que são submetidos têm tratamento diferenciado do espaço privado, em que as camadas médias e superiores vão sendo ensinadas a circular por outros espaços, integrando-se aos poucos à vida adulta. Compreende-se que não se pode esperar o mesmo tipo de espaço, de aprendizagem, de hábitos para todas as crianças (FERNANDES, 2007).

Outro espaço para as crianças são os internatos que descreveremos na sessão a seguir. O cotidiano é cercado por práticas coletivas (dormir, higiene, estudo, brincadeiras, passeios) e os objetos são partilhados (os talheres, as roupas, os brinquedos, os livros). Nada pertencia a alguém, apenas ao Estado.

2.2.3 Linha reta três: os internatos

Nos internatos²⁷, as famílias olham para esse lugar como possibilidade de reabilitação e só conseguem olhar para esse espaço como única possibilidade, aí segue a linha e esta é reta. Esses espaços vão se constituindo ao longo da história e, sem dúvida, fornecem-nos indicações do cotidiano da infância, suas rotinas, tempos, atendimento, práticas, ensinamentos, comportamentos, condutas. Os espaços foram pensados para controlar as crianças e, segundo Foucault (2013, p. 142), seja qual for a sociedade, “o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições e obrigações”.

Altoé (2008) pesquisou²⁸ e estudou crianças internadas em uma fundação filantrópica, que integra um conjunto de sete internatos, localizada na área periférica da cidade do Rio de Janeiro. Esses internatos se propõem a dar atendimento a crianças “menores carentes e abandonadas”, desde recém-nascidas até atingir 18 anos. Um dos indicativos da autora de pesquisar esse internato é por ser a única fundação filantrópica que oferece atendimento a todas as faixas etárias, desde recém-nascidos até 18 anos, possibilitando um estudo detalhado da vida cotidiana das crianças, buscando explicitar o percurso que um interno faz desde recém-nascido até alcançar a maioridade quando é desligado do internato. A pesquisa teve início no ano de 1982. O atendimento oferecido pela Fundação é considerado pela Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor (Funabem), órgão oficial, como “modelar” (ALTOÉ, 2008, p. 8).

Algumas características que Altoé (2008, p. 27-28) pode observar a partir de seus estudos:

A criança é tratada como um objeto, sua individualidade não é respeitada, não é dada importância ao estabelecimento de relações afetivas significativas, não é

²⁷ Nesse texto trago o internato como um espaço para as crianças pobres, segundo pesquisa de Altoé. Diferenciando dos internatos que eram construídos para as crianças ricas e também para a criança indisciplinada.

²⁸ A escolha de trazer para a pesquisa esses internatos foi para compreender como acontece os atendimentos desde os recém-nascidos até 18 anos, possibilitando compreender o percurso que um interno faz desde muito pequeno até chegar na maioridade e ser desligado, uma das características importantes desses estudos. Altoé (2008) fez o trabalho de campo neste internato entre os anos de 1982 a 1983.

notado seu sofrimento ou desejo de se sentir amada. Junta-se a todos esses fatores a transferência constante da criança para lugares novos, o que torna mais difícil o estabelecimento de relações afetivas significativas e a continuidade desses vínculos. Ao ser transferida, a criança perde todos os vínculos feitos com adultos e crianças e já começa a aprender que, nesta trajetória de vida institucional, as relações serão sempre desfeitas, não havendo condições de se sentir segura, de ser amada, e nem de continuidade deste amor.

Altoé (2008) descreve uma dessas situações do cotidiano. A entrada das crianças não tem preocupação quanto à separação da mãe e os objetos que a ela pertence, isto significa que quando a criança chega logo recebe a roupa da instituição, quanto aos menores o único objeto permitido é o bico. As regras são claras logo no primeiro contato com a mãe, criança e instituição: apontando para a mãe que ali é o melhor lugar, pois oferece comida, roupa, alimento, dando a entender que é melhor que a própria mãe. A criança ao chegar, conforme a idade vai sendo distribuída nos setores existentes, tendo que assimilar rapidamente a rotina estabelecida. Como o número de crianças aumenta no internato e o mesmo não acontece com os funcionários, é muito difícil realizar um atendimento mais humanizado, “para que o atendimento seja dado a todos, a disciplina se impõe como uma necessidade inquestionável tanto para as crianças como para os funcionários, para que se possa manter a ordem no funcionamento e ter condições de trabalho” (ALTOÉ, 2008, p. 12).

Para ser mais fácil de controlar as crianças, as atividades são feitas em grupo, impedindo qualquer tipo de iniciativa individual que possa modificar o funcionamento que o adulto propõe.

Há, por parte de todos os adultos, um claro reconhecimento do enorme sofrimento e prejuízo causados à criança pela sua vivência num local onde não se permite que ela cresça e se constitua enquanto indivíduo diferente dos demais colegas de convívio. Dentro dos moldes atuais de funcionamento deste internato e dos demais, parece formar-se um círculo vicioso tão forte que não se acredita poder criar qualquer possibilidade de minorar o sofrimento e a submissão da criança interna (ALTOÉ, 2008, p.13).

Decorrente disso, Altoé (2008) aborda alguns aspectos que garantem o controle dos indivíduos. As ordens são dadas a todo o momento, as crianças e adolescentes estão o tempo inteiro sobre o olhar de algum adulto. Não há chance de a criança estar só, fazendo algo de sua escolha, como: ir ao banheiro quando dá vontade, tomar banho, escolher um brinquedo, uma brincadeira, se quer ou não comer, ter um segredo, ficar com um objeto da sua casa, ter saudades dos parentes, esses são alguns dos direitos negados diariamente. “Espera-se que a disciplina e a obediência cega à autoridade já estejam bem introjetadas pelo interno” (ALTOÉ, 2008, p. 116).

A disciplina, em todos os internatos é uma exigência da casa, todos os funcionários que entram devem aprender com os mais antigos. Assim, não sabem por que utilizam a “disciplina”, nem a sua origem, mas têm que exigí-la, pois assim são considerados “bons funcionários” (ALTOÉ, 2008, p. 49). O castigo também é uma forma de disciplinar, então qualquer movimento diferente da criança é visto como um desvio e por isso precisa ser corrigido e a correção também passa por maus tratos como: socos, pontapés, tapas, prisões, não pode demonstrar qualquer expressão de liberdade e autonomia. Uma das reclamações: “Se se revela como sujeito, é castigado para aprender que ali não há lugar para esses pequenos atos de autonomia. Os adultos são todo-poderosos e devem ser obedecidos cegamente” (ALTOÉ, 2008, p. 56).

Segundo Altoé (2008) são mínimos os momentos de atenção que são dispensados a cada criança e adolescente, devido ao número elevado de crianças para cada inspetor. “O que se observa no contexto geral, entretanto, são as crianças abandonadas à sua própria sorte” (ALTOÉ, 2008, p. 121). O atendimento dessas instituições tem o objetivo de diminuir “a situação em que se encontravam, mas isso não ocorre. O sentimento de desproteção e abandono os invade de diversas formas” (ALTOÉ, 2008, p. 122). E aponta algumas consequências psicológicas a partir do internamento dessas crianças, tais como: “O que perpassa todos os internatos indiferentemente é a disciplina, a mesmice, o determinismo, o massacre, o não reconhecimento, a vitória da morte psicológica” (ALTOÉ, 2008, p. 9).

Uma das maneiras de se livrarem dos maus tratos, dos castigos, da disciplina, é a tentativa de fugir, pois reclamar não adianta. Assim como descreve Altoé (2008, p. 144).

Muitos alunos chegam ao internato por terem fugido de casa ou porque “bagunçavam” e a família então os internou. Também existe aqueles que não recebem visitas e nem saem para casa, tornando o retorno a casa através da fuga muito difícil, pois não sabem mais como localizá-la. Mas mesmo assim alguns fogem, ficam pela rua algum tempo depois voltam para o internato. [...] Órfãos ou não, mas ali esquecidos pelas famílias, os internos, sobretudo quando estão mais insatisfeitos com a vida no internato, saem para as ruas em busca de liberdade e de divertimento, mesmo que passem privações e perseguições. É a única maneira que têm de se defender dos espancamentos ou da brutalidade dos inspetores, em geral impunes.

Altoé (2008, p. 292) nos provoca a pensar sobre como esses sistemas totalitários homogenizam, massificam e como “o sofrimento é fabricado pelo sistema institucional que, pela justificativa de resguardar, proteger e educar torna a vida de milhares de crianças brasileiras infâncias desperdiçadas, infâncias perdidas, expropriadas da própria possibilidade de futuro”.

Com esses autores mostram-se os diversos espaços, através de alguns fragmentos da história, que apontam como as crianças passam a ser alvo destas instituições, do qual deriva a carência de ser educada por suas estratégias de preservar e controlar a infância.

Nesta cartografia foi possível mapear alguns espaços para a criança. Deslocar-se para um outro lugar, não apenas filantrópico, jurídico ou não governamental, mas uma instituição criada e inventada para suprir as necessidades da Modernidade, a escola. Com características peculiares, demonstradas a seguir por Julia Varela e Alvarez-Uria (1992), Michel Foucault (2013) e Paula Sibilía (2012). Olhar o espaço da escola contemporânea, um dos espaços, onde no Brasil, as crianças são obrigadas a frequentar, dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade conforme assegura²⁹ as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, pelo parecer . (BRASIL, 2010b). É nesse quadro da instituição, que se inserem novas perspectivas de conceber o conhecimento sobre a educação da criança pequena: suas aprendizagens, limites, identidade, capacidades. É sobre essa produção de sujeito infantil que trabalho no subtítulo a seguir.

2.2.4 Escola - um lugar para a criança e a infância: a escola, esse lugar por excelência

Tomando esse texto como referência para a discussão, apresento como a criança e a infância foram institucionalizadas e como a escola continua sendo um dos espaços em que a criança fica por um tempo cada vez maior.

O que nos mostra Varela e Alvarez-Úria (1992) no texto “A maquinaria escolar” é o surgimento de instâncias fundamentais que favoreceram e legitimaram a escola nacional, traçando assim algumas condições sociais para assegurar a sua criação, que foram: a definição do estatuto da infância; a emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças; formação de um corpo de especialistas; destruição de outras formas de educação e institucionalização da escola obrigatória e controle social.

Para existir a escola obrigatória, foi necessário segundo Varela; Uria (1992) A definição de um estatuto da infância. A infância como hoje a reconhecemos, foi construída e forjada socialmente pelos moralistas e homens da igreja, que se utilizavam de táticas para moldar seus infantes, através de normas que buscam regular suas vidas, para que bem cedo iniciem na aprendizagem da fé e dos bons costumes. Algumas características que vão sendo

²⁹ “Imprescindível acrescentar que a nova redação do inciso I do artigo 208 da nossa carta magna, dada pela Emenda Constitucional nº 59/2009, assegura educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na data própria”. (BRASIL, 2010b, p. 2).

concebidas como naturais nesta etapa da vida: a maleabilidade, a fragilidade, a rudeza e a fraqueza de juízo que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada. Percebe-se ainda uma visão preponderante, a de uma educação preparatória, que foca no ensino e vê a criança como aluno e não como sujeito na situação educacional. E segundo Kohan (2000, p. 155) “procuramos enfatizar a escola como um espaço de produção de uma subjetividade dócil, disciplinada, obediente. A escola não só ensina, desenvolve, capacita, prepara e forma”. Nesse sentido “submete as pessoas a uma série de mecanismos internos e externos de subjetivação que conduzem a formação de sujeitos dóceis, úteis e obedientes” (KOHAN, 2000, p.155).

Os estudos de Ariés (1981) mostram a criança sendo inventada no momento em que é separada do adulto, a criança passa a ter outro espaço em que precisa ser ensinada, corrigida. E a escola é esse espaço por excelência. Por isso,

[...] é que fabricou tantos mecanismos disciplinares, tecnologias de Estado, técnicas de governo e de regulação médicas, morais, religiosas, novas instituições e saberes, como a Família, a Escola, a Pedagogia, a Psicologia para corrigir, reparar, endireitar, consertar o corpo-alma infantil recém-nascido (CORAZZA, 2002, p. 198).

Sibília (2012) nos mostra a influência de Kant na Pedagogia. O filósofo afirmava em suas conferências que a educação tinha como objetivo “disciplinar converter a animalidade em humanidade” (SIBÍLIA, 2012, p. 18), e expõe que só com esse mecanismo seria capaz de “dominar a barbárie”. Assim se deu a função da instituição escolar em seus primórdios: “humanizar o animal da nossa espécie, disciplinando-o para modernizá-lo e, desse modo, iniciar a evolução capaz de convertê-lo num bom cidadão” (SIBÍLIA, 2012, p. 18). Essas palavras ainda estão presentes nos discursos, mesmo que ainda hoje provoque certo desconforto é um dos pensadores com maior importância em nossa tradição, e seguramente “suas reflexões contribuíram para consolidar a instituição escolar tal como a conhecemos. [...] Além de desenvolver seus ímpetus modernizantes e secularizadores, libertando o soberano das trevas da ignorância”. (SIBÍLIA, 2012, p. 21).

Varela e Alvarez-Úria (1992) destacam ainda:

A inocência infantil é uma conquista posterior, efeito, em grande medida, da aplicação de toda uma ortopedia moral sobre o corpo e alma dos jovens. Configura-se pois “a meninice”, no âmbito teórico e abstrato, como uma etapa especialmente idônea para ser moldada, marcada, uma vez que se justifica a necessidade de seu governo específico que dará lugar a emergência de dispositivos institucionais concretos; e se, no final a poderosa arte da educação fracassa, pode-se jogar a culpa na má índole dos sujeitos (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69).

Outra condição para a invenção da escola como o lugar da criança foi delimitar o espaço, que determinou a concepção de escola como modelo de educação.

A emergência de um espaço específico destinado à educação das crianças é o momento que a escola substitui a aprendizagem pela educação, e Ariés (1981) mostra isso quando a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio.

Foucault (2014, p. 139) reforça essa afirmação: “Lugares determinados se definem para satisfazer não só à necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil”. Este espaço útil serve para controlar os corpos, para demarcar as hierarquias do saber e do poder nas instituições escolares, espaços esses que nos repartem, dividem, domesticam, espaços em que os sujeitos se constituem historicamente. E Albuquerque Junior (2008) demarca o que Foucault teria buscado em cada momento em que fez história dos espaços,

[...] não foi saber como um dado espaço exerceu influência sobre os homens, como esse teria pretensamente impresso nele suas marcas, antropogeografia, mas o que sempre interessou foi como se opera a divisão, o corte; como se traça a fronteira, o limite; como se diferencia o que é centro e margem; que deslocamentos, que articulações entre poder e verdade rearrumam as configurações espaciais, num dado momento; como as formas espaciais estão conectadas com dadas dominações, dadas redes de poder, como atualizam e cristalizam dados regimes de verdade; que funcionalidade possuem na manutenção e reprodução de um dado sistema econômico, político, jurídico, acadêmico, ético, etc. (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2008, p.104)

O espaço não era igual para todos, sendo determinado pela posição social dos alunos, as atividades de ensino eram de maior ou menor qualidade. E de acordo com os interesses da burguesia era imposto um saber aos filhos das classes populares, evidentemente aos mais pobres. Toda essa preocupação e cuidado com a conduta de crianças e jovens era inerente a um padrão de civilidade daquele período, e isso significava ter boas maneiras, regras de etiqueta. Pra esse ensino destacava-se os jesuítas (das ordens religiosas) para instruir o baixo clero e os meninos pobres. (VARELA; ALVAREZ-ÚRIA, 1992).

O recolhimento das crianças pobres em instituições da qual eram destinadas pouco tem que ver com a educação das classes mais elitizadas, que nos colégios tiveram estudos de matérias literárias de: gramática, retórica e dialética; distraíam-se com jogos e espetáculos e aprendiam condutas finas por meio da dança, da esgrima, da equitação e de outros exercícios. Matérias essas que eram vedadas aos pobres, ficando apenas com as Escolas de Primeiras Letras e com todo o aparato da rigidez dos castigos, da submissão às ordens e do

confinamento dos espaços. Todos esses ensinamentos estavam em consenso com sua categoria social que se manifesta através do “fruto da diferença abismal” (VARELA; ALVAREZ-ÚRIA, 1992).

Outra condição para a invenção da escola como espaço para a criança foi constituir e manter dentro da escola um grupo de técnicos, de autoridades qualificadas para disseminar saberes, avanços, conquistas. Responsáveis por manterem a normalidade e assim produzir um novo indivíduo.

Formação de um corpo de especialistas que será controlado pelo estado, na figura do professor, aquele que detém o conhecimento, e que é qualificado para dar um futuro melhor. Sibilia (2012, p.19) nos provoca a pensar sobre como a pedagogia investiu “como meta para propiciar o desenvolvimento da humanidade, de maneira cumulativa e cada vez mais aperfeiçoada, procurando fazer com que ela fosse não apenas hábil, mas também moral”. Preconizou assim uma educação de acordo com os moldes considerados corretos para a época.

Desde muito cedo as ordens religiosas foram responsáveis pela educação e formação de jovens, em especial, os jesuítas no qual era proporcionada formação para que se ocupassem de uma imagem de mestres e discípulos. Com as teorias de Erasmos e Vives e outros humanistas, uma modificação dócil e individualizadora. O castigo físico penderá a ser trocado por uma vigilância amorosa, uma orientação espiritual atenta, uma organização cuidadosa do espaço e do tempo, uma segura programação dos conteúdos e uma aplicação de métodos e estratégias de ensino. Atenção considerada para que se transformem em verdadeiros católicos e se encaixem nos limites corretos, sabendo diferenciar o certo do errado. (VARELA; ALVAREZ-ÚRIA, 1992).

Fabrica-se, pois uma separação entre o professor das instituições educativas medievais, que preferencialmente sua autoridade baseava-se na posse e transmissão de determinados saberes, com o professor jesuíta que tinha de ser um exemplo de virtude. Esta nova condição de mestre, enquanto autoridade moral, implicava o dever de posse sobre os conhecimentos, sendo assim, só ele detém a base para fazer uma correta interpretação da infância, assim como do programa que os estudantes tinham que cumprir para desenvolver comportamentos condizentes com sua classe social e idade. (VARELA; ALVAREZ-ÚRIA, 1992).

Esse conjunto de saberes era extraído do contato imediato com os estudantes que ficavam confinados em espaços fechados, desde tenra idade. Saberes que estavam condicionados com a manutenção da ordem e da disciplina nas salas, estabelecimento de nível

de conteúdo com novas maneiras de ensinar. Pode se dizer, em suma, conhecimento do que hoje chamamos de organização escolar, didática, métodos de ensino e outras ciências de caráter pedagógico, que tiveram seu início na gestão e no governo dos estudantes. “Os novos especialistas receberão agora uma formação controlada pelo Estado e ministrada em instituições especiais, as Escolas Normais. O objetivo primordial é que desempenhem funções de acordo com a nova sociedade em vias de industrialização” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 74).

Assim o Estado esperava do professor que se incorporasse numa política de controle para essa nova organização social. O ensino rudimentar para as pessoas rudes e ignorantes, cabendo não facilitar o acesso à cultura e impondo-lhes hábitos de limpeza, de conformidade, de obediência, de amor ao trabalho e espírito de poupança. Esse saber que estava muito condicionado em manter a ordem, domesticar, disciplinar estava preso aos pensamentos dos professores, apreendidos pelos cursos de formação. Não se sentiam pertencentes às classes desfavorecidas e sua admiração pela cultura burguesa tem origem nas formações que tentavam transferir essa admiração em querer pertencer a classe burguesa, mesmo que não a pertenciam, mas que desejam integrar-se. Tudo isso contribuiu para moldar um novo tipo de indivíduo: desacreditado em parte, dividido, diferenciado, que rompe os laços de união e solidariedade com seu grupo de origem e que não pode integrar-se em outros grupos dominantes. (VARELA; ALVAREZ-ÚRIA, 1992).

Outra característica para a manutenção da escola é quando se inaugura uma nova forma de socialização, e as escolas começam a ensinar coisas desconectadas da vida.

Destruição de outras formas de educação, a instituição escola, para estabelecer-se enquanto local reconhecido de transmissão de conhecimentos e saberes precisou enfrentar outras formas de socialização e aprendizagem existentes. A aprendizagem e a formação não andaram mais juntas a partir do deslocamento do processo de aprendizagem do trabalho e do cotidiano para a escola.

Os estudantes separados da comunidade e individualizados, encarados como meros seres, em função do aparecimento de novas funções aceitáveis ao professor na aplicação de métodos, de normas, além de impossibilitar o conhecimento a ser repassado aos mesmos. Com isso perdem seu privilégio e ficam excluídos de efetuar o controle da instituição. O poder resultante do conhecimento enquanto um saber faz surgir uma distinção de classes validada pelo poder do conhecimento, ou seja, a escola serviria pra diferenciar e legitimar as classes. O aluno se viu deste modo obrigado a abandonar o legado cultural de sua origem para se enquadrar nos novos ofícios, ao qual será regulado e aquele que não atingir será

considerado responsável por essa deficiência. Mantem-se o saber como propriedade do professor, ele é que realiza e interpreta como tem que ser feita às atividades e assim tem a capacidade de decidir sobre o bom e o mau aluno. (VARELA; ALVAREZ-ÚRIA, 1992).

Com o evoluir dessas instituições, a aprendizagem rompeu cada vez mais com os laços de sangue, separada do seio cultural do indivíduo, da comunidade, a família entrega seu filho à escola na expectativa de introduzir nele os bons costumes e virtudes presentes no ideal de um bom cristão. Desta separação de seu meio, de sua cultura, de sua classe que nasce a criança popular e que a escola transformará em mercadoria. (VARELA; ALVAREZ-ÚRIA, 1992).

Outra peculiaridade para a sustentação da escola é a domesticação como forma de civilizar o filho dos trabalhadores.

A institucionalização da escola obrigatória e controle social: A escola seria uma instituição responsável de controlar a massa, domesticando-a, modelando-a aos interesses da burguesia em ascendência. O desenho da classe operária no contexto das revoluções industriais foi marcado pela implantação de medidas de controle, no sentido de fabricar um bom operário. (VARELA; ALVAREZ-ÚRIA, 1992).

De acordo com as necessidades econômicas e o surgimento de instituições capitalistas será interessante do ponto de vista econômico a transformação dos sujeitos, a iniciar pelos meninos como futuros operários. Tudo isso mediado pelo professor que com sua autoridade deve fazê-lo respeitoso e educado, com o objetivo principal de ensinar a obedecer. Assim era entendida a criança, como um capital em potencial, precisa ser cuidada, amparada, protegida, para atingir os melhores benefícios econômicos e sociais. A escola como um novo espaço de ensinamentos e costumes interessantes à elite. (VARELA; ALVAREZ-ÚRIA, 1992).

Estabelece-se uma série de relações entre a criança, o pervertido e o selvagem. Desse modo, as crianças e principalmente as de classe mais baixa são consideradas como mal educadas, então se faz necessário educá-las e amansá-las, estabelecendo princípio básico da escola pública, na qual seguirão exercendo as pedagogias disciplinares (VARELA, 1996).

Desta forma, finalizo esta primeira parte do qual mostrei nos subtítulos acima que para cada criança se desenhou uma rua, se estabeleceu um espaço até chegar à escola moderna uma escola para todos, na qual ela “se torna um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino” (FOUCAULT, 2013, p.159).

No capítulo a seguir apresento o segundo objetivo que é mapear nos documentos oficiais os discursos sobre espaços para crianças na educação infantil. E, através de Foucault como referência, o propósito é delinear como se manifesta nestes discursos uma vontade de poder-saber sobre a infância.

3 MAPEANDO OS ESPAÇOS PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo continuo mapeando os espaços para crianças nos documentos oficiais e nos discursos dos autores que discutem o espaço para a criança.

Dividi este capítulo em dois subtítulos: No primeiro evidencio alguns discursos que circulam nos autores que começam pensar o espaço diferentemente e para o segundo subtítulo proposições presentes nos documentos oficiais que abordam a questão do espaço para as crianças na Educação Infantil.

3.1 LINHAS TECIDAS: PRODUÇÃO DE UM DISCURSO DOS AUTORES SOBRE ESPAÇO PARA A CRIANÇA

O tecer das linhas na mão do artesão se transforma em outras coisas. O espaço para crianças na educação infantil ganha forma no discurso dos autores e se transforma em arranjos espaciais, ambientes, cantinhos, espaços abertos. Mapeando as crianças e os espaços para ela, chega-se na escola e na Educação Infantil, que vira o espaço por excelência para as crianças, aqui, em especial, para as brasileiras, onde se intensificam as produções e as discussões sobre os espaços para a criança. E nelas, uma discussão específica sobre “espaços na Educação Infantil” emergem nos documentos oficiais, no discurso dos autores, nas formações de professores e no currículo da Educação Infantil.

Alguns professores, algumas instituições de Educação Infantil e algumas redes de ensino, provocadas pela produção na área da educação infantil, começam a pensar no espaço como elemento importante para o currículo da infância. Alguns autores começam a circular na Educação Infantil, fazendo parte do nosso trabalho, dentre eles destacam-se como referência para a discussão, autores como Horn (2004), Lima (1989), Faria (2007) e Zabalza (1998). Autores esses que fizeram parte das nossas formações, estudos, palestras. Pesquisadores, dentre outros, que compõem a comunidade epistêmica³⁰ da área, preocupam-se com a organização dos espaços na Educação Infantil.

Foucault (2014, p. 368) define episteme “como o dispositivo estratégico que permite escolher, entre todos os enunciados possíveis, aqueles que poderão ser aceitáveis no interior,

³⁰ “As comunidades epistêmicas são compostas por grupos de especialistas que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela posição que ocupam frente ao conhecimento, em relações de saber – poder. (...) As comunidades epistêmicas produzem tais instrumentos de homogeneização, na medida em que fazem circular diagnósticos sobre a situação educacional e organizam modelos de solução para os problemas identificados, valorizando seu próprio conhecimento como fonte dessas soluções”. (LOPES, 2006 40-41).

não digo de uma teoria científica, mas de um campo de cientificidade, e a respeito do que poderá se dizer: é falso, é verdadeiro”, ou ainda “é o dispositivo que permite separar não o verdadeiro do falso, mas o inqualificável cientificamente do qualificável”.

Dentre os discursos que circulam sobre os espaços da Educação Infantil, Horn (2004) compreende que os espaços devem permitir ao professor um olhar atento e sensível, portanto, qualquer professor tem, na realidade, uma concepção pedagógica explicitada no modo como planeja suas aulas, na maneira como se relaciona com as crianças, na forma como organiza seus espaços na sala de aula. Assim, sinaliza que as formações devem ser pautadas na análise de práticas e de reflexão.

Também afirma que as crianças, nos seus primeiros anos de vida, apresentam “reações descontínuas e esporádicas” que necessitam “ser completadas e interpretadas”, e essa incapacidade precisa ser exercida pelo outro, para que suas atitudes adquiram forma. Sendo assim, o ambiente precisa ser de estímulos para que as crianças possam interagir umas com as outras, com adultos, com materiais diversos para que possa se desenvolver em sua plenitude. A autora valoriza “que cada estágio do desenvolvimento representa um sistema de comportamentos, é na relação com o ambiente que o indivíduo assume determinadas ações, considerando os recursos e as competências que já desenvolveu” (HORN, 2004, p. 17).

Faria (2007), no artigo³¹ intitulado “O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia de educação infantil” termina o capítulo fazendo uma homenagem às crianças a partir da poesia “Ao contrário, as cem existem” de Loriz Malagucci³². Também faz menção, nas referências bibliográficas, de alguns livros na área da educação infantil que já foram traduzidos para o português. Percebe-se que a partir de Faria alguns discursos se iniciam; nessa mesma direção apresenta Anna Lia Galardini³³, a italiana de Pistóia, que relata a dificuldade de criar espaços públicos coletivos com peculiaridades próprias à especificidade infantil, anunciado no IV Simpósio Latino-Americano de Atenção à Criança de 0 a 6 anos e no II Simpósio Nacional de Educação Infantil.

³¹ Este texto está inserido no quarto capítulo do livro: “Educação Infantil Pós LDB: Rumos e Desafios - polêmicas do nosso tempo”. Já mencionado como referência de leitura para o grupo de professores do CEI.

³² Fundador pedagógico e filosófico do projeto educacional das escolas de Reggio Emilia. “Loris Malagucci concebeu a ideia do ateliê com a intenção de gerar uma revolução no ensino e na aprendizagem em escolas para crianças pequenas”. (GANDINI, 2012, p. 21).

³³ GALARDINI, Anna Lia. Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália. In: Simpósio Latino-Americano sobre atenção à criança de 0 a 6 anos e no Simpósio Nacional de Educação Infantil, Brasília, 1996. p. 228-231.

O documento³⁴ “Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil” aponta para que os espaços externos sejam organizados com contextos significativos para as crianças, que elas se sintam desafiadas a envolverem-se com materiais diferentes, fomentadores da brincadeira e da interação, considerando a criança como protagonista, preparada e competente. Afirma a importância de educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos, ideia igualmente válida para os espaços internos e externos (HORN, 2014).

O documento também propõe que os espaços externos possam ser organizados a partir de áreas, para que as crianças possam optar e escolher entre diferentes oportunidades que promovam a construção de aprendizagens nas diferentes linguagens infantis. Algumas áreas que sugere: área para jogos tranquilos, área para brinquedos de manipulação e construção, área estruturada para jogos de movimento, área para equipamentos de parque, área para jogos imitativos, área não estruturada para jogos de aventura e imaginação (HORN, 2014).

É específico que, com as transformações ocorridas pela modernidade, em cada comunidade, no armazenamento da produção acadêmica, a cada momento, interesses sobre o espaço se declaram nos discursos. Essas referências fazem circular uma determinada concepção de espaço, de criança e de Educação Infantil e acabam por se apropriar nas práticas discursivas dos professores. As contribuições que esses autores trazem auxiliam na discussão sobre o espaço, apresentam elementos que visam subsidiar, naquele contexto, a organização da prática pedagógica na Educação Infantil.

Lopes (2002, p. 146) salienta que determinadas relações de poder estão aptas para se institucionalizarem “[...] bem como construir processos de controle ou de regulação social. Tão mais facilmente tais discursos se disseminam quanto mais estiverem sintonizados com significados previamente aceitos nos diferentes grupos sociais”.

Outra autora que circula pela Educação Infantil é Faria (2007, p.79) e, para ela, nas muitas discussões para a infância, o espaço tem sido uma ferramenta fundamental para se pensar a educação das crianças e suas aprendizagens:

o espaço, externo e interno, deve permitir o fortalecimento da independência das crianças: mesmo sendo seguro, não precisa ser ultraprotetor, isto é, em nome da segurança não deve impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos

³⁴ Horn no ano de 2014 se apresenta como consultora do “Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil”. Este material é um diagnóstico da utilização dos espaços físicos em unidades do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA).

perigos e obstáculos que o ambiente proporciona. Assim, as crianças, vão aprender, por exemplo, a subir e descer dos móveis que estão na altura do adulto, vão aprender a tomar cuidado redobrado quando pegarem uma faca ou tesoura com ponta e corte etc.

Faria (2007), no livro “Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios” apresenta uma discussão viva para aquele momento histórico. Com as DCNEI (2009), percebe-se uma consonância com a escrita do documento.

Outro autor que circula é Zabalza (1998), para ele o espaço se difere entre espaço físico e ambiente educativo. No primeiro é onde acontecem as atividades, os locais identificados pelo mobiliário, objetos, decoração. O segundo termo refere-se ao conjunto de atividades pedagógicas que são realizadas no espaço físico. Então, para que o espaço físico se transforme em espaço ambiente dependerá do trabalho a ser feito. A criança ao criar relações entre o mundo e as pessoas, comunica-se com o meio, demonstrando suas emoções, seus sentimentos, seus desejos, que podem mudar o ambiente.

Zabalza (1998) fala sobre alguns aspectos importantes para gerar um atendimento de qualidade. É essencial que as instituições de Educação Infantil possuam um bom currículo, que organizem os espaços e trabalhem com rotinas e projetos. Concebe-se o espaço como um recurso de aprendizagem e desenvolvimento; com isso, um espaço bem preparado torna-se um grande incentivador para os alunos no qual possivelmente se produziria mais: a instituição “precisa de espaços amplos, bem diferenciados, de fácil acesso e especializados (facilmente identificáveis pelas crianças, tanto do ponto de vista da sua função como das atividades que se realizam nos mesmos)” (ZABALZA, 1998, p. 50).

As questões que evidencio a partir desses autores que foram os precursores em pensar a qualidade e organização do espaço “tornam-se preocupações sociais relevantes apenas muito recentes” (BUJES, 2000, p. 28).

Lima³⁵ (1989) também provocou algumas discussões sobre o espaço no coletivo do CEI no momento que esse grupo pensava em trazer possibilidades diferentes, um modo de pensar o espaço além dos cantinhos, dos ambientes, dos espaços circunscritos. Mas é importante considerar que atuou com pouca frequência nos discursos que se fazem presentes na Educação Infantil. Uma das formas que pensa o espaço seria como uma ferramenta para a formação de adultos criativos e inteligentes, igual a um laboratório, em que as crianças tenham liberdade para conhecer e inventar, apropriando-se do espaço e transformando-o.

³⁵ Mayumi Watanabe Souza Lima é arquiteta com enfoque na construção de espaços para a educação. Tinha como finalidade a formação de cidadãos com consciência democrática. Sua ideia sobre a relação espaço, criança e educação foram vivenciadas na construção de duas escolas públicas de São Paulo e tinha como meta a participação da população (LIMA, 1989).

Não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado; nem há espaço imutável. Nada é mais dinâmico do que o espaço porque ele vai sendo construído e destruído permanentemente, seja pelo homem, seja pelas forças da natureza. Também nada existe nem se articula fora dele. Justamente porque ninguém escapa à inevitabilidade de viver e de se relacionar com pessoas e objetos num espaço material e concreto, carregado de significado (LIMA, 1989, p.13).

Para Lima (1989), as escolas persistem na construção de concepções conservadoras, mesmo que as propostas pedagógicas possam evoluir. Observou que os próprios professores se sentem inseguros em tentar outras maneiras de organizar o espaço. A disciplina e a ordem aparecem como direção para o uso do espaço. Continua a educação de mão única, em que o professor é que ensina. Esquecendo-se de manter uma relação entre iguais, em que os envolvidos possam opinar, perguntar, descobrir.

De acordo com o discurso desses autores, percebem-se alguns pontos em comum entre as concepções de criança e espaço, dos quais destaco: a preocupação com a formação dos profissionais que atuam na Educação Infantil; a aprendizagem e o desenvolvimento da criança dependem da organização do espaço; o espaço como ferramenta fundamental para se pensar na educação das crianças; que o professor esteja atento na organização do espaço para que as crianças possam interagir e brincar de forma criativa, relação entre currículo e espaço, espaço e cotidiano, espaço e aprendizagem.

As práticas discursivas dos autores aparecem nos documentos oficiais que também contribuíram e contribuem para pensar nos espaços para crianças na educação infantil. Documentos que ora capturam um discurso de verdade sobre a criança, a escola e os espaços para crianças, mas ora também funcionam como mobilizadores para professores e instituições pensarem nas crianças. No subtítulo a seguir evidencio alguns discursos presentes nos documentos oficiais que abordam a questão do espaço na Educação Infantil.

3.2 O ARREIMATE DAS LINHAS: DISCURSOS DOS DOCUMENTOS SOBRE O ESPAÇO PARA A CRIANÇA

O arremate das linhas finaliza a peça. Os documentos oficiais normalizam os discursos que circulam nos autores, fóruns, seminários, instituições e nas comunidades epistêmicas. Este texto tem como objetivo mapear nos documentos oficiais os discursos sobre espaços para crianças na educação infantil. Nesse sentido, apresento um olhar para os documentos não como um memorial histórico, mas como uma possibilidade de mapear esses documentos, olhando com foco no objeto desta pesquisa: o espaço na Educação Infantil.

Nesta sessão trago alguns discursos presentes nos documentos oficiais a partir de uma linha do tempo que delineiam acerca de como devem ser os espaços para as crianças, “pelo que é efetivamente enunciado em sua prática discursiva” (CORAZZA, 2001, p. 78).

A Educação Infantil no Brasil, na década de 70, começa a ganhar certa visibilidade e uma das finalidades era atender à necessidade da classe popular que, dentre outras questões, era atravessada pela mudança do papel da mulher no mundo do trabalho para aumentar a renda familiar e contribuir com o crescimento da indústria. Criou-se a creche como um lugar para a mãe deixar seus filhos menores. A creche era considerada um depósito de crianças. Esse espaço tinha a função assistencialista, sua preocupação era somente o cuidar. (CAMPOS, 1999).

O assistencialismo perdurou por quase um século e só perdeu força quando a Constituição de 1988 determinou a Educação Infantil como dever do Estado brasileiro. Com a expansão da rede de Educação Infantil e o aumento significativo de instituições, a partir dos movimentos de luta feminista e da luta contra a ditadura militar, avançam os estudos, pesquisas, artigos, nas mais diferentes abordagens e recortes. A partir desses estudos, a educação nas creches e pré-escolas passa a ser vista como um direito da criança, e não apenas como direito da mãe trabalhadora. (CAMPOS, 1999)

Constitui uma das preocupações desta pesquisa mapear, nos documentos oficiais, os discursos sobre espaços para crianças, discursos esses que demandam para o Estado uma responsabilidade para com essas políticas públicas. Para esse percurso, trarei alguns documentos oficiais (leis, diretrizes, parâmetros, indicadores) que se fizeram presentes a partir da abertura política, década de 80 no Brasil, na qual as instituições de Educação Infantil tiveram um ordenamento legal iniciado com a Constituição Federal (CF) de 1988, primeiro passo para a superação do caráter assistencialista que até então prevalecia nos programas de atendimento às crianças menores.

Assim, selecionei mais alguns documentos que farão parte desse mapeamento, são eles: Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças (1995); Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996); Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil (1998); Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil- RCNEI (1998); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNGEB (2010).

A Constituição Federal de 1988 não traz o termo “espaço” em seu texto, mas aborda a preocupação com o estabelecimento dos direitos sociais e o atendimento da criança

pequena, menor de seis anos de idade. Percebe-se a presença do espaço a partir das organizações das idades, dos tempos, dos materiais, que esquadrinham, classificam e marcam o lugar de cada criança, exemplificado a partir do artigo abaixo:

Art. 227 – É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-la salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Observa-se que, desde a Constituição Federal, a criança passou a ser concebida como sujeito de direitos e destaca-se ainda que é dever do Estado oferecer atendimento educacional em creches e pré-escolas às crianças menores de seis anos, através de ações complementares que envolvam a família, a sociedade e o Estado, presente no artigo 208 que detalha o direito à educação, através do inciso IV – “atendimento em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1988).

No final da década de 90, os discursos sobre espaço começam a circular na Educação Infantil. Em 1995, Campos e Rosemberg, por meio do MEC, divulgam o documento “Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeitem os direitos fundamentais das crianças”³⁶. Constituído por dois textos, o primeiro, intitulado “Esta creche respeita a criança: Critérios para a unidade creche”, refere-se à organização, às práticas e ao funcionamento das creches; trabalha com critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças. Dentre os critérios, apresento dois excertos que citam o termo *espaço* em seu texto: “[...] um ambiente acolhedor, seguro e estimulante” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 17) e “[...] ao movimento em espaços amplos” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 13).

O segundo texto nomeado “A política de creche respeita a criança: Critérios para políticas e programas de creche” define as diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches e salienta que “os critérios foram redigidos no sentido positivo, afirmando compromissos dos políticos, administradores e dos educadores de cada creche com um atendimento de qualidade, voltado para as necessidades fundamentais da criança” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 07). Também acentua que podem ser adotados como um “roteiro para implantação e avaliação e um termo de responsabilidade” (CAMPOS; ROSEMBERG, 1995, p. 07).

³⁶ Documento reeditado em 2009.

Destaco que, no que diz respeito aos critérios de atendimento, há um reconhecimento quanto aos direitos fundamentais da criança. Com este documento, o termo *espaço* ganhou visibilidade, e percebe-se isso nos dois excertos que dão relevo especial aos cuidados quanto à organização e adequação do espaço para a criança com o objetivo de garantir os direitos de um ambiente seguro e estimulante. O olhar para a organização dos espaços nas instituições de educação infantil inicia-se a partir desse documento, que propõe que esses critérios devam ser adotados como um roteiro. Para tanto, o documento pontua para ser utilizado como um guia, que condiciona o discurso, que opera no sentido de descrever, de definir a forma a ser utilizada no encaminhamento com as crianças.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996, utiliza-se, pela primeira vez, o termo Educação Infantil no documento legal. A tradução deste direito em diretrizes e normas, no âmbito da educação nacional, representa um marco para a Educação Infantil em nosso país:

Art. 29º. A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. Art. 30º. A Educação Infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. Art. 31º. Na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (BRASIL, 1996).

Portanto, a LDB 9394/96 define que o lugar da “criança brasileira” é na Educação Infantil, reconhecendo como primeira etapa da Educação Básica. Com a necessidade de regulamentações a nível nacional, estadual e municipal, impõem-se padrões básicos de um atendimento de qualidade para a educação infantil. (BRASIL, 1996).

No ano de 1998, é publicado e distribuído o documento “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil” - Volume I, que indica para uma efetivação e avaliação da proposta pedagógica como uma condição para a autorização do funcionamento dessas instituições. (BRASIL, 1998a).

O segundo volume é organizado com uma série de textos de consultores e especialistas, sob a coordenação de dirigentes do MEC que busca contribuir para a formulação de diretrizes e normas para educação infantil no Brasil. No texto intitulado “Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil”, Zilma de Moraes Ramos de Oliveira destaca a autonomia das instituições de educação infantil na execução das propostas, ao explicitar:

Tem-se que pensar estruturas e formas de funcionamento que viabilizem todas as ações propostas, sem esquecer que, embora se possa e deva redefinir uma política educativa liderada pelo sistema de ensino, esta não pode ser limitada a ele, (...) O desafio trazido pela Lei 9.394/96 é grande, mas enfrenta-lo deverá seguramente contribuir para fazer avançar a área. A ocasião é para ser criativo, ousar superar formas de arranjo de estruturação das creches e pré-escolas fundamentadas em concepções arcaicas. (OLIVEIRA, 1998, p. 88-89).

Também propõe que a presença de espaços físicos deve ser de diferentes possibilidades para que valorizem e partilhem conhecimentos e experiências cotidianas. Uma proposta que não esteja centrada somente na figura do professor, que seja compartilhada numa organização para as crianças e com elas, nas diversas atividades culturais. (OLIVEIRA, 1998).

Em outro texto do mesmo documento “O espaço físico nas instituições de educação infantil”, Ana Lúcia Goulart de Faria já aponta subsídios para uma discussão a respeito da organização do espaço enquanto pedagógico, devendo considerar uma intencionalidade educativa e aponta que:

O ambiente contemplará processos e produtos, que deverão ser planejados pelas (os) professoras (es), organizando o espaço e o tempo adequadamente para o convívio de todos os usuários e envolvidos. Desta maneira, as instituições de educação infantil estarão em permanente movimento, sempre aprimorando seu desempenho e construindo sua pedagogia. (FARIA, 1998, p. 96).

As colocações de ambas as pesquisadoras possibilitam dizer que o discurso sobre o espaço é pensado de maneira diferente, são concepções que se diferem. Podemos prever tensões e dilemas que perpassam as orientações consideradas oficiais para as instituições. Tais colocações possibilitam afirmar que, independente do posicionamento teórico exposto, podemos dizer que o discurso sobre espaço é também uma questão de poder, Foucault (1996) nos aponta que “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos apoderar” (FOUCAULT, 1996, p. 10). Por isso, o discurso que se faz presente nos documentos é uma forma de entender as práticas que são instituídas, conforme aponta Silva (2013, p.16), “privilegiar é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”.

No ano de 1998, com a publicação do “Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil” - RCNEI (BRASIL, 1998b), divididos em três volumes, embora não tivesse caráter mandatório, apontava para a qualificação das propostas curriculares da educação infantil. Por um lado, ele desempenha um avanço ao buscar maneiras de superação

de práticas assistencialistas nas creches e, por outro, marca a antecipação da escolaridade das pré-escolas e promove discussões para a elaboração de projetos educativos singulares. (BRASIL, 1998b). Nos três volumes também contempla a preocupação com a organização do espaço e dos materiais como instrumento importante para a qualidade no trabalho com as crianças.

No volume I, objetiva-se “planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligado aos projetos em curso”. (BRASIL, 1998b, p. 58). No volume II, a preocupação é com a segurança e o cuidado no momento de organizar os ambientes para a criança. O volume III traz a organização do espaço de forma transitória, “o professor pode, então, organizar o ambiente de forma a criar cantos específicos para cada atividade: cantos de brinquedos, de Artes Visuais, de leitura, de livros, etc.” (BRASIL, 1998b, p. 110). Com isso, mais estudos sobre a organização do espaço se fazem presente nas instituições de Educação Infantil, é o momento em que as instituições começam a pensar nos cantinhos.

Após a publicação das RCNEIs, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, através da resolução CEB nº 1, de 7 de abril de 1999, com o objetivo de implementar e avaliar a proposta pedagógica de cada instituição. Começa uma grande jornada pelos documentos, citando a estrutura e o financiamento. No documento “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” - Encarte I (BRASIL, 2006), apresenta-se alguns parâmetros básicos para pensar a estrutura dos espaços, uma preocupação quanto à estrutura desses espaços e sugere que seja pensada por uma equipe interdisciplinar (professores, arquitetos, engenheiros, profissionais da saúde e da educação, pessoas da comunidade), “com vistas a compartilhar os saberes e experiências daqueles que vivenciam os espaços, além de incorporar a reflexão sobre o perfil pedagógico da instituição pretendida” (BRASIL, 2006, p. 09). O item da área externa aponta que “contemplar, sempre que possível ducha com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento” Também deve prever “área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim” (BRASIL, 2006, p. 25).

Esse contexto legal fomenta mais discussões e preocupações que abordam o tema espaço e o documento “Indicadores da Qualidade na Educação Infantil” “caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de educação infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda comunidade” (BRASIL, 2009a, p. 07) e foi elaborado com o objetivo de contribuir com os profissionais que atuam na educação infantil.

Na dimensão “multiplicidade de experiências e linguagens” ressalta a importância da disposição dos materiais de uma forma em que a criança possa fazer escolhas. Na dimensão “espaços, materiais e mobiliários”, indica atenção aos espaços externos para o contato com a natureza, colocando a necessidade das crianças de correr, pular, brincar com areia e água. Também em seu texto coloca a preocupação com espaços internos limpos, seguros e acolhedores.

Conforme Corazza (1995), embora os discursos dos documentos oficiais prevejam a criança como foco principal do seu trabalho, também divulgam práticas para o professor seguir posturas e maneiras de conduzir-se, tendo em vista sua prática docente. Pode-se dizer, então, que a partir do entendimento que se tem acerca dos discursos sobre espaço que circulam nos documentos, é que se pode estar atento, interrogando a forma como esses regulam, corrigem, comparam.

A fim de orientar as concepções e práticas, o MEC lança a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”. Destaco uma parte referente ao termo *espaço* no Parecer do CNE/CEB nº 20/2009 da revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer **espaço limpo, seguro** e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas compartilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses (BRASIL, 2009b p.12).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNGEB), que entraram em vigor em 13 de julho de 2010, pela resolução CNE/CEB nº 4/2010, possuem o artigo 21 e 22 que falam especificamente da Educação Infantil. O artigo 21 reafirma a divisão creche e pré-escola pelo fator idade, “compreende a creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até (03) três anos e (11) onze meses; e a pré-escola com duração de (02) dois anos” (BRASIL, 2010c). No artigo 22, “a Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2010c).

Também podemos perceber a ideia de proteção à infância presente na legislação e, embora parecesse natural, é preciso dar atenção a esse aspecto, pois historicamente se produz um discurso sobre infância, como uma categoria que necessita ser controlada e regulada.

Gondra (2010), em seus estudos, ajuda a mostrar as visões que naturalizam a vida e a infância:

É certo que o saber médico organizou uma representação da vida e da infância, construindo uma grade de inteligibilidade para ambas que, em muito colonizou nosso pensamento, instaurando uma espécie de verdade no que se refere à vida e à infância, em relação à qual é muito difícil instaurar uma diferença. (...) o aparecimento e o desenvolvimento das potências da vida parece não obedecer ao doce e monótono ritmo do relógio e de nossa forma tradicional de contabilizar o tempo. (GONDRA, 2010, p.201).

As concepções de infância são reflexos dos discursos que se anunciam sobre ela e que tem orientado as práticas cotidianas de atenção e de cuidados para a criança. Retrato³⁷ a figura 5 pensando em um mapa que representa uma passagem obrigatória por entre os discursos dos documentos e dos autores sobre espaços para crianças na educação infantil:

³⁷ Figura 5 – “Espaços que se desenham para as crianças nos documentos e nos autores”. Para esse processo utilizei um mapa colocando palavras que inferem o que os documentos se propõem e abaixo mostro quais os documentos.

Figura 5 - Espaços que se desenhavam para as crianças nos documentos e nos autores



Diana Sueli Vasselai Simão, 2016

Da modernidade até nossos dias, fomos construindo alguns conceitos e, dentre eles, “a criança”, “a infância”. E, para elas, alguns espaços: asilos, rodas de expostos, orfanatos, até chegarmos à invenção da escola e da escola para todos. A escola para todos amplia-se em tempo e em anos e chega na infância e na obrigatoriedade de Educação Infantil. Com o espaço cercado, e a escola obrigatória é preciso pensar o que fazer.

Tendo como base esse agrupamento de documentos e discussões elaborados e colocados em andamento na década de 90, pode-se perceber o quanto os discursos sobre

espaço para crianças tomaram tamanha proporção e que esse campo opera com efeitos de produção de discursos, de verdades e de conceitos que se tornam naturalizados no contexto educacional. Embora alguns documentos façam restrições quanto a uma perspectiva mais autônoma, se faz necessário destacar que também operam práticas de governo, na medida em que operam um determinado jeito de dizer, prescrevem modos de fazer, anunciam uma série de práticas de como o sujeito deve agir. Nesse sentido, o conceito de governo, a partir de Foucault (2008), se constitui de um modo a moldar, a guiar os docentes, direcionando a desenvolverem um trabalho que consiste em determinar como a prática pedagógica deve ser embasada no discurso dos documentos. E como o espaço para crianças na educação infantil deve ser organizado.

Vivemos tempos em que as escolas suportam uma série de pressões para se adequar cada vez mais aos padrões exigidos pela legislação. Podemos pensar nos documentos, nas leis, nos referenciais, nos indicadores, nas diretrizes, que se colocam como caminhos possíveis, e não como uma receita, uma obrigação, um controle, que engessam a prática docente. Mas, constroem uma verdade sobre a criança, a infância e o espaço, produzem um texto. Textos esses que se recontextualizam pelos processos de hibridização em que “os discursos perdem suas marcas originais: são rompidas coleções organizadas pelos sistemas culturais e novas coleções são formadas, (...) a hibridização pressupõe, assim, não apenas a mistura difusa de discursos e práticas, mas sua tradução e recontextualização” (LOPES, 2002, p. 160:161).

Assim, especialistas escrevem sobre currículo para a infância e nele definem que “pensar os espaços é fundamental”. Esses e outros autores possibilitam pensar, inventar, planejar; alguns com mais provocações e outros com menos, mas o que circula é: pensar em planejamento para crianças pequenas é pensar nos espaços.

Algumas urgências nas questões de organizar os espaços para as crianças se fizeram cada vez mais presentes no grupo de professores pesquisados, isso significou uma valorização máxima no planejamento, na forma, no conteúdo, nos estudos. Essas leituras possibilitaram modificar os espaços: vieram os cantinhos, as áreas, os espaços abertos, os ambientes. Esses eram nossos modelos de pensar/organizar o espaço para a criança. Sob esse enfoque, utilizamos outros materiais, outros tempos, outros espaços; inventamos muitas coisas, saímos dos espaços fechados, optamos por estar mais perto da natureza. A leitura dos documentos se aproximavam da nossa prática, do nosso fazer. Os textos mais pesquisados eram os que davam oportunidade de criar, de experimentar, de conhecer outras experiências.

Apresento³⁸ a figura 6 para dar visibilidade aos movimentos vividos.

Figura 6 - Crianças deslizando no espaço



Diana Sueli Vasselai Simão, 2016

Os documentos prescrevem e com isso possibilitam pensar os espaços para as crianças. Eles capturam um discurso e transformam em modelo, num movimento molar, que produz uma modulação universal, com estratégias de direção, de representação e de burocratização. No entanto, em alguns movimentos, algumas pessoas, os professores e as crianças atuam no campo molecular, nos micro poderes, mas sabendo que há qualquer momento podem estar habitando no movimento molar. Nesta perspectiva Kohan escreve que “os segmentos molares concentram, centralizam e totalizam, os fluxos moleculares vazam, escapam à captura, se conectam na diversidade, fogem da cena e da totalização. Uma sociedade, uma instituição, um indivíduo são atravessados por linhas de um e de outro tipo”. (KOHAN, 2004, p. 06).

³⁸ Figura 6 – “Crianças deslizando no espaço” Esse processo de produção contou com uma foto feita para essa figura. A ideia era mostrar esse emaranhado de fios, de linhas, num movimento de intensidades. Considerando as fotos das crianças do CEI esse movimento de vida, de fluxo, de experimentos, de encontros... que possibilitaram criar uma prática coletiva.

Os discursos estão territorializados, mas podem desterritorializar e reterritorializar. Romper com essa tendência à territorialização é escapar dos processos de homogeneização e, “de abertura para os processos de singularização”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 314).

Os discursos estão sempre querendo colocar no espaço estriado, mas as crianças inventam e deslizam pelos espaços lisos.

Para o capítulo a seguir exponho meu terceiro objetivo: analisar práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil de um grupo de professoras que trabalharam no CEI.

4 DO ENCONTRO ENTRE PESSOAS, CONVERSAS, LUGARES... MUITOS RIZOMAS

Neste capítulo, o que dizem os professores sobre os espaços para crianças na educação infantil. Para a análise foram utilizados os conceitos de espaço liso e estriado, a noção de espaço territorializado, desterritorializado e reterritorializado. Não se trata aqui de sistematizar esses conceitos, mas de dialogar e trazer indicações que contribuam para as análises, num movimento de inquietar, distanciados de qualquer pretensão de objetividade e de universalidade, afinal “os conceitos precisam ser inventados, e isso não se faz senão no embate, no confronto”. (SCHOPKE, 2012, p.14).

Então, com Deleuze e Guattari (1997) encontro algumas possibilidades de pensar no espaço liso e estriado – que por vezes se marcam numa posição simples, outras vezes mais complexa, lembrando que só existem graças às suas misturas:

(...) o espaço liso não para de ser traduzido, transvertido num espaço estriado; o espaço estriado é constantemente revertido, devolvido a um espaço liso (...) as razões da mistura que de modo algum são simétricas, e que fazem com que ora se passe do liso para o estriado, ora do estriado ao liso, graças a movimentos inteiramente diferentes. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 180).

O espaço liso é ocupado por acontecimentos, não busca uma precisão, um formato, uma propriedade, enquanto que o espaço estriado é algo que pode ser mensurado, medido. Às vezes, para reinventar um espaço liso, bastam alguns movimentos de rapidez ou de demora. “Evidentemente, os espaços lisos por si só não são liberadores. Mas é neles que a luta muda, se desloca, e que a vida reconstitui seus desafios, afronta novos obstáculos, inventa novos andamentos. (...) Jamais acreditar que um espaço liso basta para nos salvar”. (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p. 214).

Sair de modelos e de padrões desequilibra, mexe com o território, e seu endereço se desterritorializa e reterritorializa. Assim, o espaço pode ser pensado “como possibilidade de ruptura dessa tendência excessiva à territorialização e de abertura para os processos de singularização”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 314).

Dessa forma, a desterritorialização e reterritorialização tratam da criação e o abandono de territórios:

(...) o território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir. A espécie humana está mergulhada num imenso movimento de desterritorialização, no sentido de que seus territórios “originais” se desfazem ininterruptamente com a divisão social do trabalho, com a

ação dos deuses universais que ultrapassam os quadros da tribo e da etnia, com os sistemas maquínicos que a levam a atravessar, cada vez mais rapidamente, as estratificações materiais e mentais. A reterritorialização consistirá numa tentativa de recomposição de um território engajado num processo desterritorializante. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323).

Conceitos esses que se imbricam e que não acontecem de modo separado, pois não há um dualismo entre eles, mas que implicam na construção dessas multiplicidades que não supõem nenhuma unidade e se mesclam, como algo da ordem do movimento, do não concluído. De acordo com Corazza (1996, p. 120), “tais movimentos implicam em pôr os conceitos a funcionar, estabelecendo ligações possíveis entre eles, encaixando aqueles que têm serventia para o problema (que começa a ser configurado), e nos desfazendo daqueles que são inúteis”.

Olhando como um rizoma esta conversa das entrevistadas, tentando entender de que linha cada uma saiu, percebe-se que, de um ponto a outro, essas linhas se encontraram no CEI, construíram um mapa, um grupo, outro jeito de pensar o espaço, e foram fazendo e desfazendo o nó. No contexto dessa pesquisa, essas professoras cortaram os fios. Cada uma, no momento da entrevista, se encontra num ponto diferente do mesmo espaço. O que as une são as memórias de um tempo vivido junto, das experiências que significaram naquele lugar. E, nesses cruzamentos, essas linhas percorrem a cidade, os espaços, as pessoas, divididas pelos bairros de Blumenau. A professora A, que se encontra no bairro da Velha, próximo à região central da cidade. A professora B está no bairro da Fortaleza, que fica próximo a uma das saídas da cidade. A professora C e D ficam na região mais populosa do bairro da Velha. A professora F fica numa região mais na periferia da cidade, também no bairro da Velha. E a professora E se encontra no bairro Escola Agrícola.

Como um cartógrafo que se permite experimentar, tirar o pensamento do lugar, arriscando-se por cruzamentos de linhas, com a entrevista se permite passar por entre linhas rizomáticas, mais do que linhas arbóreas. “Os sistemas arborescentes procedem por hierarquias sucessivas, a partir de um ponto central em relação ao qual remonta cada elemento local”. Enquanto ocorre o oposto aos sistemas em rizoma que “podem derivar infinitamente, estabelecer conexões transversais sem que se possa centrá-los ou cercá-los”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 322). Para esse mapa, as análises são desenvolvidas a partir da produção de dados³⁹ que ocorreu desde o início da pesquisa. Kastrup (2014, p. 48) enfatiza que:

³⁹ Empréstimo esse termo das autoras Kastrup e Barros (2014) entendendo “esse processo como processualidade, estamos no coração da cartografia e assim o cartógrafo se encontra sempre na situação paradoxal de começar pelo meio, entre pulsações. Isso acontece não apenas porque o momento presente carrega uma história anterior,

“Informações, saberes e expectativas precisam ser deixados na porta de entrada, e o cartógrafo deve pautar-se, sobretudo numa atenção sensível, para que possa, enfim, encontrar o que não conhecia, embora já estivesse ali”. E talvez aflorar um território que já persistia, mas que ganha presença ao se atualizar.

Então, para esse movimento da entrevista, proponho a ideia de trabalhar com o nó que aqui representa o movimento da linha que, ao fazer o nó, se quebra e busca outras linhas. Esses nós não são fixos, desatam, se esticam, assim como um rizoma que pode “ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 25). Essas pessoas, ao se encontrarem no CEI, experimentaram outras coisas, outros movimentos, cortaram as linhas; e, ao fazer o nó, só se via o meio, não mais um início e um fim, “um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo. (...) e também de se mover, partir do meio, pelo meio, entrar e sair, não começar, nem terminar”. (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

A malha foi o material que mais envolveu esse grupo de pessoas para pensar diferentemente os espaços. Quando esse material chegava no CEI, era difícil alguém organizar um movimento sozinho, ele arquitetava trabalhar em grupo. Muitos tecidos eram costurados a mão, construídos de maneira artesanal e, nesse movimento de tecer ponto por ponto, o trabalho do grupo se fortalecia nessa troca de saberes. O desejo de aprender com o outro se fazia presente nessas pequenas ações. A hierarquia foi perdendo força e deu lugar ao pensar com o outro, um jeito diferente de aprender. Essas malhas se transformavam em cabanas, túneis, redes, eram panos esticados por todo lado, cortadas em tiras, com buracos, pendurados em árvores, nos brinquedos. Ao pegar as malhas e sair montando espaços, o grupo se encontrava, ninguém estava mais sozinho; ao redor, as crianças através de seus movimentos, davam dicas de como queriam brincar e outro espaço se inventava. E, nesse movimento de fazer pesquisa, a malha, o tecer, as costuras, os nós me acompanharam, talvez porque seja o jeito que estabeleci para melhor aprender, fazer parcerias, construir grupos, partilhar afetos.

Com isso, proponho a ideia de trabalhar com os nós para cada uma das questões da entrevista, por compreender que, nesse tecer das malhas, dos tecidos, dos fios e dos nós, esse grupo de professoras se encontrou e viveu diferentes possibilidades de pensar o espaço para as

mas também porque o próprio território presente é portador de uma espessura processual”. (KASTRUP; BARROS, 2014, p.58-59).

crianças. Para cartografar os dados produzidos, foram construídas três questões, e cada uma delas refere-se a um nó:

1 – Buscar na memória como foram os primeiros planejamentos, o que era a marca no trabalho profissional com as crianças pequenas, o que era fundamental, como organizava o seu trabalho, quais eram as prioridades, o que pautava essa organização?

2 – Quando o espaço ganha visibilidade na organização do seu trabalho? Você lembra quando isso aconteceu? Gostaria que você falasse sobre.

3 – Qual a relação: criança – espaço – organização do trabalho, a partir de exemplos, experiências, fale sobre... Instigar, caso não aparecer, perguntar: e, nessa relação, como você vê o espaço externo, quando ele aparece, como? E nessa organização, e os materiais?

Num movimento em que as intensidades da pesquisa pudessem falar do vivido, não apenas como “meros objetos da pesquisa”. Num olhar atento em que “os relatos são exemplos de como a escrita, ancorada na experiência, performatizando os acontecimentos, pode contribuir para a produção dos dados de uma pesquisa” (BARROS; KASTRUP, 2014, p. 73).

O nó que guia o cartógrafo vai se constituindo num movimento de muitas linhas, formações da ordem de um decalque vão se fazendo no mapa com paradas necessárias neste processo de aprendizagem. É preciso criar movimentos que se abrem, se deslocam. “Quando um rizoma é fechado, arborificado acabou, do desejo nada mais passa; porque é sempre por rizoma que o desejo se move e produz. [...] Por isso é tão importante tentar outra operação, inversa mas não simétrica” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 32).

O primeiro nó é a primeira questão para olhar as memórias e as prioridades. O segundo nó é a segunda questão na qual proponho mostrar quando o espaço ganha visibilidade. E o terceiro nó traz a relação criança, espaço e organização do trabalho. O quarto nó dá visibilidade à relação das entrevistadas com a entrevista. Esse nó foi construído a partir das entrevistas com as professoras. Na leitura das três questões que se redesenhou o último nó.

Foucault (1996) escreve que “[...] é preciso, creio, optar por três decisões às quais nosso pensamento resiste um pouco, hoje em dia [...] questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante” (FOUCAULT, 1996, p. 51).

E, como um cartógrafo, me aproximo do território, numa busca de possíveis outros jeitos de dizer, de narrar, sem denunciar.

O próximo subtítulo é composto pelas práticas discursivas das professoras que permitem mapear como foram constituindo sua história na Educação Infantil⁴⁰. A conversa teve como referência a primeira pergunta com a qual inicio o primeiro nó, no qual estão as memórias das entrevistadas.

4.1 MUITAS LINHAS PARA CARTOGRAFAR NAS MEMÓRIAS DE SER PROFESSORA

[...] o planejamento não era feito por nós não, pra gente ir lá pra fazer alguma atividade com a criança, era para ir realmente para vigiar, para realmente estar vendo o que tava acontecendo naquele local⁴¹.

Para fazer o primeiro nó, tomo como referência a primeira questão da entrevista que pedia para *buscar na memória como foram os primeiros planejamentos, o que era a marca no trabalho profissional com as crianças pequenas, o que era fundamental, como organizava o seu trabalho, quais eram as prioridades, o que pautava essa organização?*

Nesses nós que vão compondo o mapa, que tem como problema de pesquisa as práticas discursivas sobre os espaços para as crianças que se permite experimentar cada palavra, dizer, enunciado das entrevistadas, num exercício de não denunciar, interpretar, a professora A relata sua primeira experiência:

“O planejamento era feito pela nossa chefia imediata que passava em reunião todas as sextas-feiras para aplicarmos na semana seguinte [...] material pedagógico quase não tinha nada a gente recebia uns desenhos prontos para levar para as crianças pintarem [...] nada era construído pela criança [...] a gente fazia o registro numa folha pronta [...] era mais assistencial”.

Logo que faço a pergunta para a professora B, ela diz:

⁴⁰ Também destaco que a entrada dessas professoras e da pesquisadora na Educação Infantil inicia na década de 90, nesta época nas instituições começam a ter visibilidade os estudos no contexto histórico. Considerando esse tempo histórico da Educação Infantil e o tempo de atuação da pesquisadora e das entrevistadas, se fará necessário, em alguns momentos, trazer certos registros.

⁴¹ Fala da professora A no momento da entrevista.

“O planejamento era baseado em modelos de outros planejamentos, não era nada de pesquisa [...] muitas coisas em produção em série, tudo muito estereotipado [...] eu nunca tinha muito foco na criança, eu tinha o foco no que eu fazia e no que eu planejava [...] buscava o que tinha dado certo, sempre trilhando o mesmo caminho da segurança”.

Nos dizeres da professora C:

“O planejamento era mais na cabeça, não tinha caderno [...] era muito devagar [...] não tinha nem muita orientação [...] era nível do magistério [...] a gente passou no concurso [...] eu lembro que era mais o cuidar, nossa, muitos anos foi o cuidar [...] ficar de olho na criança”.

A professora D, em sua resposta sobre planejamento, afirma que:

“No início quase não fazia planejamento [...] porque eu era recreadora, ficando de responsabilidade a parte pedagógica para a professora [...] nessa época ficava mais de auxiliar [...] era mais a questão do cuidar [...] quando a gente começa e é nova no espaço, a gente quer um modelo”.

Nos dizeres da professora E:

“O que era planejamento? Eu não sabia nem que existia isso. Eu fiz concurso por acaso [...] a gente chamava de plano de aula, eu não sabia de nada, eu encarei logo de início [...] eram feitos mais superficiais alguma atividade que era feita no dia como brincar e cantar que era chamada de atividade dirigida”.

A professora F falou de como era o seu contato com as crianças quando trabalhava como servente no espaço do CEI⁴² e diz:

“Como eu tinha que limpar o espaço, se sentir bem, um ambiente limpo, sempre tive esse olhar para a criança”, “depois tu termina o estudo em sala de aula, mas ainda está insegura de como fazer o planejamento, como avaliar uma criança, o que a criança estava

⁴² A professora F trabalhou como servente no CEI apresentado anteriormente no texto. Então narra como acompanhava esse movimento.

pensando, como construir esse momento. Daí pedi ajuda para a coordenadora me orientar”.

Infere-se, a partir dos dados produzidos, que o planejamento não tinha como foco a criança. Como nos aponta Cerisara (1999), quando as atividades eram ligadas ao corpo, higiene, sono e alimentação, eram desvalorizadas e vinham marcadas por um modelo hospitalar e familiar. Diferente de quando se faziam presentes as atividades chamadas pedagógicas, essas eram consideradas como sérias, como uma importação do modelo da escola de ensino fundamental.

Nota-se que o espaço não era uma preocupação visível para aquele tempo histórico, pois não aparece nos discursos das pesquisadas. Para mapear os dizeres das professoras, a pesquisadora pode adentrar numa viagem ao tempo, reativando a memória, buscando os movimentos que se fizeram presentes a partir da abertura política na década de 90.

O MEC lançou, em 1994, o I Simpósio Nacional de Educação Infantil – Conferência Nacional de Educação Para Todos⁴³. O documento traz algumas reflexões: nas duas últimas décadas, um impulso na expansão do atendimento público à Educação Infantil, a preocupação era com a qualidade desse atendimento, pois parte significativa dele ocorre em creches e pré-escolas em condições precárias e **sem registros**, problemas de espaços inadequados, **de ausência de propostas pedagógicas**, de pessoal sem habilitação. Situações essas que exigem um urgente ordenamento do esforço público e da sociedade civil em benefício da criança. (MACHADO, 1994).

Em outro texto do mesmo documento, Craidy (1994) coloca que as creches seguem sem um sistema que as assumam, sem rumo e com atendimento de baixíssima qualidade, **com práticas assistenciais** na maior parte dos casos, ignorando normas mínimas de funcionamento e sem receber nenhuma supervisão pedagógica. Esse documento elucida algumas metas imediatas a serem atingidas: compensar, pela assistência, as “carências” das crianças e prevenir assim futuros “fracassos escolares”; implementação, junto à população mais carente, de programas de assistência à família; implementação de programas nutricionais.

Analisando os documentos, percebe-se que as concepções de infância são reflexos dos discursos que se anunciam sobre ela e que tem orientado as práticas cotidianas de atenção

⁴³ Esse processo de discussão do I Simpósio Nacional de Educação Infantil, realizado em Brasília em agosto de 1994, resultou no marco do Plano Decenal de Educação para Todos. Tendo como importância histórica, participaram representantes de órgãos das diferentes instâncias de Governo e da Sociedade Civil, especialistas, professores, pesquisadores e membros da Comissão Nacional de Educação Infantil, motivou a publicação destes Anais, em que estão registradas as exposições realizadas em mesas redondas e painéis de relatos de experiências.

e cuidados para com a criança, ficando mais forte o assistencialismo, apropriado para o discurso da época. Como nos discursos da professora A: **“nada era construído pela criança [...] a gente fazia o registro numa folha pronta [...] era mais assistencial, da professora D quando a gente começa é nova no espaço a gente quer um modelo”** e da professora F **daí pedi ajuda para minha coordenadora me orientar”**.

Outro enunciado da professora C: **“eu lembro que era mais o cuidar, nossa muitos anos foi o cuidar [...] ficar de olho na criança”**. Assim, a elaboração dessas políticas nacionais mostram seus efeitos que são produzidos e se movimentam como instrumentos para a construção de propostas e práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil.

Segundo Cervi (2013, p. 105-106), “efeitos que se articulam, combinam-se, tentam atravessar cada um e conformar [...] textos que exigem ser lidos, aprendidos, que estabelecem regras, opiniões, conselhos de como conduzir de modo adequado”. E ainda “interessa pensar as condições possíveis que fizeram com que essas práticas discursivas se estabelecessem e se organizassem num tal corpus teórico e prescritivo” (CERVI, 2013, p. 105-106).

Dessa forma, começo a construir o mapa que analisa as práticas discursivas das professoras sobre espaços para crianças. Nas memórias de ser professora, o planejamento é o que compõe o primeiro nó. Que mostra como as práticas discursivas sobre espaços para as crianças na educação infantil na década de 90 eram marcadas por planejamentos baseados em planos de aula, modelos de outras práticas escolares, atividades dirigidas (músicas, brincadeiras, jogos, histórias). Também apontam para uma imposição de condutas e práticas com o corpo⁴⁴ que eram permitidas para aquele tempo histórico afinado com as políticas de levar a educação para todos os cidadãos. Seus discursos apontam para uma prática voltada aos cuidados diários com a higiene, as trocas, a alimentação, o asseio, a disciplina. Talvez para esse tempo não circulasse, na Educação Infantil, um modelo mais sistemático de fazer planejamento, com objetivos, estratégias, registros, observações. Não era foco para aquele tempo histórico, marcado por produções de natureza compensatória e assistencialista. Muitos dos discursos que circularam nos documentos nas décadas de 80 e 90 tinham como objetivos imediatos: alcançar a melhoria da qualidade no atendimento de zero a cinco anos, financiamento educacional, ampliação da oferta de vaga para todos.

⁴⁴ “O corpo das crianças foi colocado no centro das práticas escolares. (...) precisavam ser regenerados, moldados, endireitados, higienizados e robustecidos – e então à escola não foram colocados limites: foi lhe confiada a façanha de operar a transmutação de corpos grotescos em corpos refinados”. (VAGO, 2007, p. 300)

No próximo subtítulo, cartografo a segunda questão da entrevista que produz dados sobre quando o espaço ganha visibilidade nas práticas discursivas dos professores pesquisados e que constrói o segundo nó.

Na construção⁴⁵ do primeiro nó, apresento a Figura 7 que mapeou as práticas discursivas nas memórias de ser professora.

Figura 7 - Primeiro Nó: memórias de ser professora



Diana Sueli Vasselai Simão, 2016

4.2 O ESPAÇO GANHANDO VISIBILIDADE NAS MUITAS LINHAS

*[...] mas geralmente os espaços a gente planejava
[...] uma falava e a outra já dizia: ah, isso é bom,
então vamos colocar junto e aí o grupo todo se*

⁴⁵ Figura 7 “Memórias de ser professora” O processo de construção foi pensado com malhas, num movimento de nós, foram alguns cenários, muitas fotos, até chegar nessa imagem. Feita a escolha foram colocadas expressões que possibilitam pensar nesse mapa.

unia e ia construindo os espaços para dar vida no CEI⁴⁶.

O segundo nó é formado com os dados produzidos pela segunda questão da entrevista: *quando o espaço ganha visibilidade na organização do seu trabalho? Você lembra quando isso aconteceu? Gostaria que você falasse sobre.*

Para a professora A, o espaço ganha visibilidade junto com o planejamento. Ela percebe isso no CEI depois que veio a enchente no ano de 2008:

“Até tinha alguns trabalhos antes em cima do espaço, mas ficou bem mais forte depois [...] a gente perdeu bastante, então a gente começou a criar com materiais alternativos [...] não tinha nada; a gente teve que construir e ali ficou bem forte os espaços cada vez mais [...] a gente era um grupo e esse grupo pegava junto, trabalhava todo unido e daí a gente construía as coisas junto com as crianças”.

Para a professora B, quando pergunto sobre a visibilidade do espaço, logo discorre sobre como viu isso e diz: **“é eu não lembro lá no CEI que trabalhei a gente mexer tanto no espaço [...] eu lembro assim do espaço aberto, sabe?”** E continua:

“Mas quando fui trabalhar no CEI o espaço ganha uma outra dimensão pra mim, aí eu vou estudar mais [...] muito olhando para os Indicadores de Qualidade os Documentos do MEC [...] a gente foi ver os cantinhos que dava para mudar e a estética desse espaço, os tecidos, a madeira né, as coleções [...] a gente tem isso bem naturalizado; talvez até demais né que a gente tem que começar a olhar criticamente sobre esses espaços que estão constituídos [...] antes a gente não tinha, agora a gente faz tudo igualzinho, agora talvez a gente tenha que pensar outras possibilidades”.

Com a professora C, quando pergunto, ela logo responde: **“Hoje eu vejo assim que o espaço vai muito né [...] a criança a partir dali da criação do espaço ela cria muitas outras coisas então eu creio que o espaço hoje é muito importante [...] o espaço ali⁴⁷ é bem fraco, no meu ponto de vista”.** E conta um pouco do que vivenciou no espaço do CEI: **“A gente mudava, a gente fazia o grupo né, tinha incentivo [...] lá**

⁴⁶ Fala da professora D no momento da entrevista.

⁴⁷ Local que a professora trabalha atualmente.

não tem isso [...] só que a coisa demora muito ali eu acho que vai muito do grupo isso também, da direção e da coordenação tá cutucando, tá correndo atrás”.

A professora D diz:

“Que o espaço era um terceiro educador né, de que ele tinha que ser um facilitador do nosso trabalho [...] a gente começou a pensar em espaços diferentes [...] de que isso não deveria permanecer sempre da mesma forma [...] e aí foram surgindo coisas fantásticas [...] a tenda, por exemplo, ela surgiu de uma ideia que foi sendo aprimorada por outra [...] tudo foi um processo na verdade, não aconteceu da noite para o dia [...] quando em dois mil e oito veio a enchente, a gente não ficou parado [...] a gente arregaçou as mangas e fez né [...] a gente era realmente um coletivo, coisas que eu não sinto hoje lá onde eu trabalho, eu ainda não faço parte desse coletivo [...] porque a gente não consegue contagiar as pessoas de uma hora para outra [...] que pode ser feita de uma outra forma [...] que não tem um modelo [...] mas que todas as pessoas pensem o que é melhor para aquele grupo”.

A professora E fala como percebe esse movimento:

“Depois dos anos dois mil pra frente, assim a gente sempre já foi fazendo, principalmente no [CEI] [...] fazendo mais espaços e utilizando muito dos espaços lá fora fazendo brincadeiras diferentes [...] no Parque Ramiro Riediger⁴⁸ para brincar com as crianças pegar os espaços assim fora passeios pela área externa [...] a gente usava muito o espaço externo e fazia muita coisa fora, desde quintal até outras atividades”.

A professora F fala da experiência que vivenciou no CEI e lembra alguns movimentos que, junto com o grupo, se desafiava: **“é o espaço fora no parque [...] não só aquele lanche, a gente ia na feira comprar um monte daquelas coisas diferentes para fazer um lanche, um café da manhã num espaço aberto [...] a criança precisa de outros horizontes e outro olhar”.**

Para pensar essas questões, apresento alguns enunciados: início com o da professora A que infere num ponto importante a ser considerado: **“o espaço ganha visibilidade junto**

⁴⁸ Este parque fica nas proximidades do CEI, numa das áreas mais conhecidas de Blumenau, a Vila Germânica. Com muito espaço para diversas atividades, um ambiente com gramado, parque, árvores, lagoa. A cada ano ficou mais conhecido e adepto pela população. Com isso as idas das crianças foram diminuindo. Também pela questão do trajeto, que ficou muito movimentado, dificultando assim a segurança das crianças.

com o planejamento”, ou do professor B: **“mas quando fui trabalhar no CEI, o espaço ganha uma outra dimensão pra mim aí eu vou estudar mais [...] muito olhando para os Indicadores de Qualidade os Documentos do MEC”**. Práticas discursivas, que demarcam uma centralidade, uma visibilidade para o espaço. Júlia Varela (1996) atentou para como os espaços foram constituídos nas escolas modernas, numa organização de fragmentação e classificação.

Os documentos, os conceitos, os autores também podem trazer possibilidades de pensar o planejamento nos pequenos movimentos, na troca com o grupo, com o companheiro de sala, de turma, com a cozinheira. Com a troca e o diálogo vieram outras possibilidades de pensar o espaço para a criança. Percebe-se, nessas professoras, essa vontade de sair dos modelos, dos padrões que a escola enquanto instituição macro produz. Um movimento que poderia ajudar a sair das territorialidades que nos fecham e que Guattari (1987, p. 67) ajuda a pensar em espaços que se abrem “de tudo quanto é jeito para novas vias – por vezes linhas de fuga minúsculas, e outras vezes possibilidades de trabalhar em escala maior, pela transformação da sociedade”.

No dizer da professora D: **“o espaço era um terceiro educador né, de que ele tinha que ser um facilitador do nosso trabalho [...] que ele venha a contribuir com o nosso planejamento”**. O espaço é o terceiro educador⁴⁹ enquanto ambiente que também educa, interage com a criança. Ao ser parte da educação, percebe-se uma mudança no conceito de espaço que vem atrelado com a concepção que essa professora tem de educação infantil. Esse espaço precisa ser organizado de maneira que colabore com o planejamento do professor, contribuindo com um planejamento mais aberto, com ideias de organização de espaços, pistas que facilitem o movimento com as crianças. Isso também pode supor uma aprendizagem que deva ser aplicada de maneira mais apropriada.

No dizer da professora E, fala sobre como os espaços favorecem os movimentos com as crianças: **“às vezes a gente planeja sair da sala com um grupo e usar outro espaço ou um vai brincar, então a gente sempre procura fazer uma organização que a gente consiga fazer aquilo que a gente se propõe”**. Dizeres que provocam pensar o espaço para além da sala, das paredes, das mesas, do fixo, saindo do rigor das atividades com os mesmos tempos, espaços e grupos de crianças. Movimentos que se aproximam para pensar nos espaços para as crianças de maneira mais inventiva, menos calculada. Criam-se linhas num movimento de fuga, de outros espaços, “tarefa de ocupar um

⁴⁹ Termo utilizado na abordagem e nas práticas pedagógicas de Reggio Emilia.

espaço aberto com um movimento turbilhonar cujo efeito pode surgir em qualquer ponto” (DELEUZE; GUATTARI, 1997, p.28). Ou ainda, nos dizeres da professora F, **“a profe vai fazer o planejamento junto [...] vou colocando os dias e vamos colocando o que eles querem no planejamento”**.

Planejamento sendo compartilhado, permitindo escutar as crianças, o que sentem, o que querem, o que dizem. Percebe-se, nesse sentido, uma inversão de posição para com os saberes, considerando que todos aprendem. Um movimento que faz consonância com o discurso de autores que circulam nos espaços de educação infantil. “É preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação” (LIMA, 1989, p. 72). Práticas dando lugar a outros movimentos, experimentando, abrindo passagens, “forças que têm a força de produzir linhas de fuga. Forças de nos fazer fugir das acomodações territorializadas. [...] Acomodar imobiliza o corpo, incomodar o coloca em muitos movimentos, sobretudo, no de aprender e experimentar” (PREVE, 2011, p. 86).

“A escola tem como ação fundamental a uniformização da cultura, condição essencial para a ação do estado” (CORRÊA, 2000, p. 74). Mas dentro dela também há sujeitos e sujeitos resistem, como na fala da professora B: **“olhar criticamente sobre esses espaços que estão constituídos agora que viraram todos iguais a gente faz tudo igualzinho”**. A fala da professora expressa pensar em outros jeitos de olhar o espaço, a criança e a educação infantil. Uma concepção que busca sair dos modelos, dos padrões, das receitas e, que segundo Horn (2004, p. 15), “o olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica”.

Nessa confirmação de se perceber fazendo *tudo igualzinho*, ela pensa de outro jeito, quer fazer diferente, o pensar dessa professora não quer tudo igualzinho, ela quer sair desse padrão. Deslocar-se. “Inventar saídas. Fugir. Sair correndo e se lançar ao deserto, ao não dado das coisas e ao não previsto no pensamento dominante. Pensar como se pode e não como se deve. Isso produz surpresas? Sim, do contrário não seriam invenções” (PREVE, 2011, p. 77).

Os dizeres da professora E: **“a gente trabalha num ritmo acelerado e acaba não pensando com os colegas o que a gente está fazendo”** - são práticas discursivas que apontam para movimentos de confinamento, de modulação universal, de propriedade de indivíduos, de rotinas cada vez mais velozes, papéis para preencher, planejamentos para

efetivar, tempos para cumprir. Há todo um controle disseminado, espalhado nas relações sociais. “A educação, seguindo os fluxos da sociedade de controle, se transforma em um grande empreendimento para qual a família, Estado, corporação e sujeito se voltam e controlam continuamente [...] uma sociedade que exige de cada um de nós o governo de si e dos outros” (CERVI, 2013, p. 32). Ao se dar conta, talvez se provoque a experimentar outros deslocamentos, diferentes encontros, outros tempos. Dessa forma, a partir de Deleuze (2006, p. 47), talvez possamos nos encontrar de novo, pois “o que há de interessante, mesmo numa pessoa, são as linhas que a compõe, ou que a ela compõe, que ela toma emprestado ou que ela cria”. [...] Acreditamos que as linhas são os elementos constitutivos das coisas e dos acontecimentos”.

Ao tratar da questão de governamentabilidade, Foucault (2008, p. 143) entende “o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa”. E ainda apresenta o “poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p. 143). Ressalta, assim, que governar não é a mesma coisa que reinar, comandar, fazer a lei, ser soberano, ser juiz, ser empresário, ser professor. Há alguma coisa que se mostra nitidamente: “nunca se governa um estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado é sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008, p. 164).

Assim, como alternativa a essas formas de controle, as práticas discursivas da professora F buscam outras direções e aberturas para espaços rizomáticos: **“depois dos anos dois mil pra frente assim a gente sempre já foi fazendo principalmente no CEI é [...] fazendo mais espaços e utilizando muito dos espaços lá fora fazendo umas brincadeiras diferentes”**. E da professora D: **“quando em dois mil e oito veio a enchente a gente não ficou parado [...] a gente arregaçou as mangas e fez né”**. Aqui pode-se afirmar que esse grupo de professores tenta resistir aos decalques, fazendo mais nós que pontos e, nesses nós, buscam outras tramas. Práticas discursivas que pensam sobre espaços para crianças saindo do fixo, do calculado, do fechado, do modelo, do molar e tentam práticas moleculares que, segundo Guattari (1987), “o mínimo vital que se pode exigir hoje me parece ser que componente algum da revolução molecular seja desprezado, ou simplesmente ignorado” (GUATTARI, 1987, p. 73).

Movimentos que aconteceram a partir de coletivos, de experimentos, de encontros. Como no discurso da professora A: **“a gente era um grupo e esse grupo pegava junto trabalhava todo unido e daí a gente construía as coisas junto com as crianças”**. Ou da professora C: **“a gente mudava a gente fazia o grupo né tinha incentivo”**. Um grupo de professoras que naquele tempo tentou fazer diferente, que buscou novas possibilidades/impossibilidades, que provocou outros diálogos, como no dizer da professora E **“coisas que eu não sinto hoje lá onde eu trabalho”**. Ou da professora C: **“lá não tem isso [...] só que a coisa demora muito ali eu acho que vai muito do grupo isso também da direção e da coordenação tá cutucando tá correndo atrás”**.

Há uma instituição escolar em cima desse corpo, e assim é fácil que sejam capturadas por isso, mas, mesmo assim, essas pessoas tentaram fugir, tentaram fazer. E aí podemos pensar no espaço liso, que é o espaço que desliza, que escorrega, que você não consegue pegar. Pegou, vira estriado. “Se o aparelho de Estado instaura o ‘espaço estriado’ da coersão, ‘a máquina de guerra’ tenta constituir o ‘espaço liso’ sobre linhas de fuga” (DELEUZE, 2006, p. 46).

Ou, ainda, no dizer da professora E: **“[...] porque a gente não consegue contagiar as pessoas de uma hora para outra [...] que pode ser feita de uma outra forma [...] que não tem um modelo”**. Suas palavras expressam essa vontade de fazer, de encontrar no outro, no parceiro de trabalho, esse desejo de experimentar de novo, de outro jeito, de outra forma, com outras pessoas. Nesta confirmação tem uma resistência, tem uma vontade de continuar construindo coletivos com outros trajetos e com outros nós. Esse corpo que viveu coisas diferentes, que construiu amizades, partilhou saberes, que aprendeu que estar com o outro deixa a vida ficar mais leve, agitou e provocou o pensamento. O desejo, o coletivo, as experiências, as singularidades não deixam de fazer passar suas linhas de fuga, mesmo que por pequenos ensaios, um vai e vem “corre-se o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante [...] é por isso que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 26).

Um coletivo que tem singularidades experimenta e provoca outros movimentos, se permite experimentar outros devires, como no dizer da professora E: **“a gente sempre já foi fazendo principalmente no CEI fazendo mais espaços e utilizando muito dos espaços lá fora fazendo umas brincadeiras diferentes [...] a gente usava muito o espaço externo, fazia muita coisa fora né, desde quintal até outras atividades”**. A

partir do discurso, percebe-se aberturas, intensidades, caminhos para a desterritorialização, para o desconhecido. Como no dizer da professora E, **“a gente ia com gosto para aquele lugar [CEI] né com vontade [...] e o dia que a gente não tava bem tinha outra pessoa que te levantava na verdade”**. Percebe-se, no dizer da professora, o quanto estava presente esse movimento de ajuda, de solidariedade. Talvez a enchente, a catástrofe vivida por esse grupo, mobilizou para esse olhar com o outro, que se misturam na composição de afeto, de alegria, de pessoas. E assim passam a discutir não só os seus desejos, mas o desejo dos outros. A hora que junta às pessoas se faz coisas, inventa, potencializa, dá oxigênio, a vida se reinventa. Como aponta Schopke (2012, p. 24-25), “o seu poder de libertar ou mesmo de produzir a diferença está diretamente ligado ao rompimento com a representação clássica [...] capaz de produzir algo de original num mundo que persegue, como ideal, a igualdade e a semelhança”. E aí quem sabe experimentar novas maneiras de viver, abrindo mão de um pensamento territorializado, provocando um olhar diferente sobre aquilo que está dado. “O território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323)

Foucault (2003) nos tem apontado “outros espaços” e nos alerta: “talvez nossa vida ainda seja comandada por um certo número de oposições nas quais não se pode tocar, as quais a instituição e a prática ainda não ousaram atacar: oposições que admitimos inteiramente dadas [...] todos ainda são movidos por uma secreta sacralização” (FOUCAULT, 2003, p. 413). O autor se refere a esses espaços como se fossem espaços de dentro, mas o que quer falar mesmo é dos espaços de fora, “o espaço do qual vivemos, pelo qual somos atraídos para fora de nós mesmos, no qual decorre precisamente a erosão de nossa vida, de nosso tempo, de nossa história, esses espaços que nos corrói e nos sulca é também em si mesmo um espaço heterogêneo” (FOUCAULT, 2003, p. 413-414).

Talvez o discurso da professora D aponte um pouco esse espaço de sair dos nossos modelos e arriscar outros devires: **“a gente começou a pensar em espaços diferentes [...] de que isso não deveria permanecer sempre da mesma forma [...] e aí foram surgindo coisas fantásticas [...] a tenda, por exemplo, ela surgiu de uma ideia que foi sendo aprimorada por outra”**. Ou ainda a professora F: **“é o espaço fora no parque não só o refeitório não só aquele lanche, a gente ia na feira comprar um monte e coisas diferentes fazer um lanche um café da manhã num espaço aberto”**. Também da professora B: **“a gente começou as discussões sobre espaço né a gente foi vendo os cantinhos que davam para mudar e a estética deste espaço, os tecidos, a**

madeira, as coleções⁵⁰ aí meu olhar também foi se ampliando também em relação a isso". Importante registrar que era o momento que os cantinhos começavam a ser discutidos, lidos, aprendidos pelos professores, uma discussão que se iniciava nos espaços de Educação Infantil, práticas discursivas que circulavam nos discursos, nas formações, nos documentos.

Analisando a prática discursiva da professora B: **“os cantinhos que davam para mudar”**, sua fala corresponda a pensar em outros espaços, outros movimentos, mudando os materiais, o jeito de fazer, com diferentes possibilidades, pensando em outros tempos, num movimento de sair dos espaços fixos. Se permitindo escorregar, desaprender, assim como num rizoma “que compreende linhas de segmentaridade segundo os quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc.; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24).

Um mapa, muitas linhas, nós que se embarçam, se desatam, numa cartografia que se mostra a cada questão da entrevista. E assim seus dizeres se fizeram presentes através das práticas discursivas de quando o espaço começa a ganhar visibilidade. Um mapa que vai se desenhando, se construindo sobre espaços para crianças de um grupo de professoras que se constitui a partir de algumas coisas que viveram juntas. Práticas discursivas que se expressam num movimento de tentativas de fugir do modelo, de pensar em espaços com as crianças, planejamentos em grupo, com parcerias, permitindo fazer experiências, discutindo outras possibilidades de estética⁵¹, mesmo com toda prática escolarizante.

Seus discursos também apontam para um estudo a partir deste grupo de professoras que estavam interessadas em estudar o espaço. Percebem o espaço ganhando essa dimensão nas discussões que começam a circular nas formações, nos documentos oficiais, nos planejamentos e nos autores que estudam e pesquisam sobre o espaço. Seus dizeres mergulham para os vínculos coletivos, a solidariedade, o respeito pelo outro.

E o que dizer quando as práticas discursivas se encontram num movimento macro em que a máquina funciona para modelar, determinar, localizar. Em que prescreve e divulga uma série de orientações, metas, normas, técnicas, que recomendam como as professoras devem trabalhar. E aí as práticas discursivas apontaram para um movimento mais fechado, de estar

⁵⁰ São diferentes materiais, alguns extraídos da natureza, como: (conchas, pedras, folhas secas, gravetos, sementes, flores, etc) e mais outros (tampas, palitos, tecidos, botões, etc) utilizados para a criança brincar, ordenar, enfileirar, construir, inventar, manipular.

⁵¹ Estética como definido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009) “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas culturais”.

sozinho, com planejamentos mais amplos, sem parcerias, sem pensar com o outro, “trata-se aqui de produzir efeitos de verdade, de criar categorias, noções e termos que fazem com que pensar a educação infantil se dê dentro de um determinado enquadramento”. (BUJES, 2000, p. 36).

Práticas discursivas que se provocaram, experimentaram, questionaram. É a vida, as professoras, as crianças buscando fluxos, iniciativas, se movimentando, experimentando outros devires que se fizeram presente e que por algum instante potencializaram esse coletivo.

O subtítulo a seguir é o terceiro nó e está composto com a terceira pergunta: *relação criança, espaço e organização do trabalho*. E, para esse terceiro nó, relato as práticas discursivas das professoras num movimento de conhecer/explorar essas linhas que se enlaçam, se puxam, se afastam, atam e desatam muitos nós.

Assim componho⁵² o segundo nó com a figura 8 que mostra o espaço ganhando visibilidade nas práticas discursivas das professoras. Movimentos e fluxos que seguem.

Figura 8 – Segundo Nó: O espaço ganhando visibilidade



Diana Sueli Vasselai Simão, 2016

⁵² Figura 8 “O espaço ganhando visibilidade”. Este processo contou com as imagens que foram construídas a partir do primeiro nó. Feita a escolha foram colocadas expressões que possibilitam pensar nesse mapa.

4.3 UM MAPA PARA CARTOGRAFAR OS MOVIMENTOS NA RELAÇÃO: CRIANÇA/ESPAÇO/ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

Eu acho que a relação da criança do espaço e da organização do trabalho ela é intrínseca, ela é toda amarradinha [...] eu gosto muito do trabalho com projetos porque ele traz essa potência do novo [...] e com os projetos vem os espaços⁵³.

O terceiro nó é feito a partir da questão – *Qual a relação – criança – espaço – organização do trabalho a partir de exemplos, experiências, fale sobre... Instigar, caso não aparecer perguntar, e nessa relação como você vê o espaço externo, quando ele aparece, como? E nessa organização, e os materiais?*

E, assim, dou visibilidade às práticas discursivas das professoras a partir de como percebem o espaço na relação com a criança e com os materiais.

Para a professora A, essa relação se faz assim:

“eu procuro observar bem a criança, o que tá faltando assim dentro da convivência dela, daí procuro observar isso para estar trabalhando [...] procuro colocar isso no meu planejamento e fazer um projeto que traga para a criança isso, o conviver com a natureza [...] a gente fez um projeto do meio ambiente e no projeto a gente trabalhou o minhocário; a gente pediu para cada família estar trazendo minhocas [...] cada um que trazia a minhoca contava uma história diferente [...] uns catavam no mato, outros na casa da avó que a avó tinha horta [...] cada um trazia uma minhoca diferente, tinha minhoca branca, tinha minhoca preta, tinha minhoca vermelha grande e pequena”.

A professora B expressa que: **“eu acho que essa relação da criança, do espaço e da organização do trabalho é intrínseca, ela é toda amarradinha [...] vamos pensar assim que a gente trabalha muito com projetos hoje né [...] porque ele traz essa potência do novo [...] e com os projetos vêm os espaços”.** Ela também descreve uma experiência do seu local de trabalho:

“A gente teve lá no CEI a pesquisa sobre a Frida Kahlo né [...] a gente foi pesquisar [...] a casa azul dela lá no México [...] daí a gente

⁵³ Fala da professora B no momento da pesquisa.

cria o espaço da culinária porque a gente quer experimentar algumas coisas do México e vai cozinhar com as crianças [...] então o projeto vai dando outras potências e vai trazendo outros materiais, tá vendo, tudo intrinsecamente ligado [...] apesar de o coletivo todo se provocar ainda tem fragilidades, mas a gente não dá conta de nada se não tiver um coletivo que tem uma batalha para viver juntos [...] apesar de a sociedade capitalista dizer o tempo todo não para a gente a gente tenta não ser competitivo daí eu não sou competitivo e vou me apoiar no outro eu sei que naquele projeto que estou fazendo se eu tiver algum problema o outro vai me apoiar e não puxar o tapete”.

A professora C responde, lembrando de como faz esse movimento quando está junto com a outra professora: **“como as salas são pequenas e a gente está em duas eu acho legal assim: dividir o grupo, uma vai para a grama, outra fica em outro espaço; quando estou sozinha divido em três mesas com brinquedos diferentes; grupo menor que daí você pega e pode dar atenção melhor pra eles”.**

Ao fazer a pergunta para a professora D, ela define assim:

“que também seja um espaço acolhedor que a criança possa participar né que seja construído pra ela e com ela [...] eu tentava fazer o que a gente tem na Educação Infantil né ter um tapete com almofadas [...] que fosse um momento acolhedor, mas isso era tido como perda de tempo para as outras professoras e aí automaticamente eu acabei deixando de lado”.

A professora E relata sua experiência:

“Então a gente procurou organizar a sala de uma forma que ficasse mais aconchegante [...] sempre estar trazendo umas coisas umas atividades diferentes [...] então a gente faz o planejamento que dê para fazer em pequenos grupos e em grandes grupos. Enquanto, às vezes, um está desenhando o outro está lá brincando com as panelas o outro está brincando com a fantasia o outro está brincando de carrinho o outro está brincando com tudo”.

A professora F lembra do planejamento e diz: **“hoje vou planejar o momento da literatura que eu faço: organizo o espaço com malhas e com almofadas para a**

criança se sentirem bem pra ter um momento de literatura em outros espaços e não só na sala; não só na parede, mas ao ar livre”.

Para dar visibilidade aos discursos das professoras, destaco algumas expressões que ficaram bastante presentes em seus dizeres na relação espaço/criança/organização do trabalho: **“Procuro colocar isso no meu PLANEJAMENTO e fazer um projeto; a gente procura colocar no PLANEJAMENTO as histórias, as brincadeiras externas, as brincadeiras internas; hoje vou PLANEJAR o momento da literatura que eu faço. Organizo o espaço com malhas e com almofadas; então a gente faz o PLANEJAMENTO que dê para fazer em pequenos grupos e em grandes grupos”.**

Infere-se, a partir dos dados produzidos, que a palavra “planejamento” se faz presente em quase todos os discursos, por isso a destaquei em letra maiúscula. As práticas discursivas dessas professoras mostram o planejamento como um movimento para pensar, organizar as práticas e se apropriar do seu fazer. Discursos que se aproximam para movimentos de invenção, pensados e ocupados por adultos e crianças que desejam oportunidades outras de aprendizagens, materiais saindo da sala, fazendo outros trajetos e procurando outros entornos. Toda organização do espaço perpassa pensar no planejamento e essas práticas discursivas encontram sintonia com os documentos do MEC e com os autores. Muitos são os documentos que sugerem que a organização do espaço seja a partir do planejamento. O documento *Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil* possui um capítulo só para o planejamento, com o título *Dimensão Planejamento Institucional*. Para Horn (2004, p. 18), “planejar a vivência no espaço implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e dos objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças”.

O planejamento também pode ser ferramenta de controle para o trabalho do professor com as crianças. Segundo Cervi (2013), “a emergência do planejamento como ferramenta de controle e estratégia de superação, do treinamento como forma de mudar comportamento, da burocratização das atividades e ocupação do tempo” (CERVI, 2013, p. 89).

Em síntese, o planejamento tinha como meta propiciar ao professor uma competência sobre como organizar o espaço, ensinava-se de acordo com as concepções de criança e espaço. Lima (1989) escreve sobre o quanto as propostas ainda persistem na construção de concepções conservadoras, e observou o quanto os professores persistem nesse modelo, porque se sentem inseguros em tentar outras maneiras de organizar seu planejamento.

Nesse sentido, a professora B fala de como a gente é capturado por esse mundo capitalista e diz: “[...] **apesar de a sociedade capitalista dizer o tempo todo não para a gente, a gente tenta não ser competitivo**”. Assim, ela enfatiza a importância de compartilhar e não individualizar, de estar com o outro sem classificar, de sair desse modelo que tenta nos capturar de uma forma que não cabem as invenções, as ideias partilhadas, as singularidades, os desejos. Numa tentativa de resistência quanto ao poder capitalista que, segundo Foucault (2014, p. 360), “para resistir é preciso que a resistência seja como o poder. Tão inventiva, tão imóvel, tão produtiva quanto ele. Que como ele vem de baixo e se distribua estrategicamente”. De acordo com essa perspectiva, ainda sugere: “sonho com o intelectual destruidor das evidências e das universalidades [...] que sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente” (FOUCAULT, 2014, p. 362).

Mais discursos se aproximam deste deslocar, resistências que buscam potências, multiplicidades que são possíveis pelo encontro, pela vontade que se faz presente na fala da professora B: “**vamos pensar assim que a gente trabalha muito com projetos hoje né [...] porque ele traz essa potência do novo [...] e com os projetos vem os espaços**”. É percebido, em sua fala, a vontade, a potência, a vida buscando outros movimentos, outros materiais que vêm junto com o espaço. As ideias se misturam e os espaços são redesenhados a partir de cada diálogo, de cada projeto a ser estudado. O planejamento se fazendo no processo, sem modelo, experimentando com a criança, com caminhos mais sinuosos, ou ainda: “**talvez em outros tempos a gente só buscasse na papelaria [...] como o lápis, a canetinha, o giz de cera e o papel, mas hoje eu vou buscar o material pedagógico no material de construção, na farmácia, no supermercado né, na borracharia**”. Essas são práticas discursivas que se provocam a pensar em muitas coisas, que se desnudam das práticas escolarizantes, de conceitos já naturalizados, com espaços de pesquisa, garimpando materiais em locais diferentes, provocado por um olhar diferente sobre aquilo que está dado.

Espaços esses que não buscam uma rota, um caminho, uma repetição, um trajeto, mas se aventuram nos descaminhos, fazendo emergir novos movimentos, querendo ir mais longe, ou seja, passamos a vê-lo de forma diferente. Mais uma fala da professora A se aproxima desses descaminhos: “[...] **a gente pediu para cada família estar trazendo minhocas, uns catavam no mato, outros na casa da vó**”. A partir desses discursos, problematiza-se a necessidade de participação das crianças nas brincadeiras, pois são capazes

de questionar, criar, investigar. A criança, juntamente com os adultos, pode fazer parte da tomada de decisões e nas ressignificações dos modos como o espaço vai se (re) construindo. Um planejar compartilhado, vivido, que desliza, que se provoca a experimentar ao invés de seguir formas e esquemas. E assim, “a simplicidade do múltiplo vai aparecendo. No processo de se avizinhar e habitar o campo, depara-se com um universo muito mais plural e rico”. (ALVAREZ; PASSOS, 2014, p. 141).

E almofadas são materiais pedagógicos? Cabem para os espaços escolares? E o que pensar? A professora D contou que:

“Eu tentava fazer reproduzir um pouco do que a gente tinha na Educação Infantil né ter um tapete com almofadas onde as crianças pudessem ir lá procurar uma história que fosse um momento acolhedor, mas daí era tido para as outras professoras como algo [...] como perda de tempo e aí automaticamente eu acabei deixando isso de lado né [...] eu acho que a gente é mais engessada no Ensino Fundamental⁵⁴ do que na Educação Infantil”.

Infere-se nos seus dizeres que, ao estar sozinha, sem ter o grupo junto, ajudando a organizar outros espaços, outras possibilidades, não consegue continuar com o seu trabalho e possibilitar outra organização para o espaço, e assim podem intimidar, mobilizar essa vontade de potência que sentia quando estava com coletivos. As práticas de governamento produzidas pelos documentos podem ser consideradas como efeitos que organizam/constroem um jeito de dizer, exercendo um tipo de poder que instiga e estimula a seguir apenas um caminho. Corazza (2002, p. 154) relaciona a educação escolar como dependente da racionalidade desse estado, “nasce dela e só dela se justifica”. Com isso, “Comenius, embora inicie sua Didáctica pelo discurso bíblico sobre as crianças, coloca-se na imagem pastoral de infância, no preciso momento em que convoca todos os homens de Estado para organizar as escolas” (CORAZZA, 2002, p. 155). Mais do que encaminhar para o melhor da vida, era preciso construir uma arte de ensinar e isso ocorre quando a educação se torna política, “que é a que fornecerá as técnicas e estratégias necessárias para educá-la” (CORAZZA, 2002, p. 156).

Nas tramas e nos fios, nos nós que se entrecruzam, há alguns mais apertados e outros se afrouxando. Um mapa que se faz no processo, nos movimentos, que resulta nos discursos das professoras que trouxeram experiências, exemplos, vivências na relação espaço, criança e organização do trabalho. Práticas discursivas que marcaram o planejamento como organização

⁵⁴ Essa professora pesquisada trabalha no Ensino Fundamental com crianças de seis anos, sendo que todas as outras professoras pesquisadas trabalham nos Centros de Educação Infantil com crianças de zero a cinco anos de idade.

do seu trabalho, com movimentos que mostram a vontade de fazer diferente, de pensar os espaços de cuidado, do momento acolhedor, potências que os projetos vão dando, vivenciar/experimentar coisas diferentes.

Práticas discursivas que encontraram sintonia com os documentos oficiais e com os autores que discutem o espaço na educação infantil. Textos que circulam nas formações, nos congressos, nas reuniões de planejamento, que anunciam e reforçam concepções de criança e espaço para a educação infantil. Saberes sendo compartilhados, acreditando nas parcerias, nos encontros, nas trocas. Outro movimento que esse grupo apontou foram as tentativas de trabalhar com projetos a partir de diferentes materiais, espaços, tempos e que, segundo Ostetto (2000, p. 196), “projeto porque traz uma ideia de horizonte, de perspectiva, de linhas gerais que podem, no processo, receber melhores contornos, maiores definições”.

Cenários de troca de experiência, de partilha, de encontros e de cuidado com o outro vão compondo as práticas discursivas desse grupo de professores sobre espaços para crianças. Discursos que trazem como impossibilidade de trabalho quando se sentem sozinhas, sem grupo, *cada uma fazendo do seu jeito*. Sobre isso, Biesta (2013, p. 126-128) afirma “de que a liberdade só existe em ação, o que, por definição, é ação-com-outros. Não podemos ser livres se estamos só e isolados; só podemos ser livres quando agimos. [...] Um espaço em que indivíduos únicos, singulares podem vir ao mundo”. O discurso da professora B sintetiza um pouco isso:

“nós vivemos no CEI um coletivo [...] que assim, se eu penso, eu me emociono porque não sei se foi a enxurrada que nos uniu, acho que a gente já tava unida antes disso né [...] muito isso de lidar com elas e ir desafiando e dizendo que elas têm muita potência foi unindo o grupo de tal forma que a gente só se deu conta de fazer o que a gente fez porque a gente tinha aquele coletivo”.

O subtítulo a seguir compõe o quarto nó que foi construído a partir das entrevistas com as professoras. Nas leituras das três questões é que se redesenhou o último nó. Contarei um pouco de como aconteceram as entrevistas, o que percebi em cada olhar, gesto, movimento do corpo.

Para compor⁵⁵ o terceiro nó, apresento a figura 9 das relações espaço/criança/organização do trabalho nas práticas discursivas das professoras.

⁵⁵ Figura 9 “Relação Espaço/Criança/Organização do trabalho. Este processo contou com as imagens que foram construídas a partir do primeiro nó. Feita a escolha foram colocadas expressões que possibilitam pensar nesse mapa.

Figura 09 – Terceiro Nó: Relação Espaço/Criança/Organização do trabalho



Diana Sueli Vasselai Simão, 2016

4.4 LINHAS QUE SE QUEBRAM... O ESPAÇO DA ENTREVISTA: SENTIDOS E PERCEPÇÕES

Eu quero falar uma coisa pra ti mas não tá saindo [...] eu até falei lá pras meninas eu tenho tanta coisa na minha cabeça [...] meu deus como eu falo pra ti [...] tá vendo? Quer sair mas não sai⁵⁶

Início a entrevista pensando em um espaço preparado para elas⁵⁷, espaço esse localizado dentro de uma universidade. Optou-se por esse local por causa da entrevista gravada, porque nos espaços de educação infantil, provavelmente não haveria um espaço mais

⁵⁶ Fala da professora F no momento da entrevista.

⁵⁷ Grupo de professoras que participará da entrevista.

reservado para conversarmos. Para esse momento, interfeiri no local, pensando num espaço para recebê-las. Nas idas e vindas, a escolha do lugar para a entrevista se faz presença no café, na toalha, junto com o alimento, sabores e cuidados. Esse momento seria uma maneira de me aproximar das entrevistadas, para que pudessem se sentir mais à vontade. Como a ideia inicial era conversar, o café seria o território desses afetos para que o processo da pesquisa, mesmo com suas estranhezas, pudesse trabalhar contra um ritual de únicas tendências, com perguntas e respostas, numa aposta de pensamentos, palavras, expressões, gestos, muitas coisas para dizer, palavras arrancadas, experiências para compartilhar, falas e escutas que os entrecruza e os tece um no outro. E, nessa aposta, tomo a afirmação de Preve (2011, p. 78), de que “é preciso então lidar com esse detalhe, essa sutileza, como uma decisão em educação para, então, acolher o que acontece nos movimentos dos encontros”.

O território vai sendo explorado por escutas, desejos, sensações. Numa provocação de pensar o registro, enquanto movimento que se faz e refaz imbricado com o pesquisador e o pesquisado. Barros e Passos (2014, p. 172-173) apontam: “tal registro se complementa no ato de sua restituição. [...] O pesquisador está, portanto, incluído no processo da pesquisa e se restitui, ele também, na operação de análise das implicações”.

A professora A pensava para responder, em alguns momentos fazia uma pequena parada. Às vezes lembrava algumas situações vividas com a pesquisadora⁵⁸ e, com isso, algumas boas risadas foram dadas. Em alguns momentos senti seu constrangimento, parei a gravação, dando esse tempo de respirar, de falar outras coisas e assim poder continuar. Teve momentos que fluíram e outros que necessitavam da intervenção da pesquisadora para trazer à tona algumas situações que foram faladas no momento do café.

Com a professora B, em suas primeiras palavras: **“O friozinho na barriga tá começando”**. E, depois disso, desencadeou a falar, relatando tudo que lembrava, contando sua história: **“ahh, vou falando, não tem mais pergunta para me direcionar? (risos)”**. Numa outra passagem: **“eu vou dizer que sinceramente essas perguntas tão me pegando todas de surpresa porque eu achei que a gente ia falar sobre a enchente de 2008. Eu to adorando que seja de surpresa assim até fui buscar na minha memória muita coisa que eu já tinha esquecido”**. Nesse movimento percebe-se que a entrevista tentou outros diálogos, talvez por tentar sair desse modelo de perguntas e respostas, querendo uma conversa no qual se possa falar de qualquer jeito, trazendo a

⁵⁸ Relembrando que este grupo de professoras já trabalhou com a pesquisadora no CEI apresentado anteriormente no texto. Em alguns momentos são citadas algumas vivências. Importante trazer que este grupo esteve junto no mínimo três anos.

possibilidade de abertura dessa inclinação exagerada à territorialização. E, assim, o “território pode se desterritorializar, isto é, abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair de seu curso e se destruir”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323).

Logo no olhar e fala da professora C percebe-se algumas expressões, olhos mais arregalados, num movimento de corpo que espera as perguntas e se apressa em responder. Suas respostas são curtas, mas ela oscila e traz em algumas falas: **“Tá tu diz assim [...] eu não estou entendendo muito bem”**. Então refaço a pergunta, tento de outro jeito, trazendo possibilidades diferentes, mas as coisas acontecem, me dou conta que o imprevisto faz parte mesmo quando você acha que tem tudo nas mãos.

Com a professora D, em uma de suas falas: **“Acho que é isso que tu queres”**. E foi respondendo num movimento de diálogo, em alguns momentos se lembrava de alguma situação que vivemos juntas ou mesmo da sua fala e dava umas boas risadas. Não demonstrava preocupação de aprovação nas suas narrativas.

A professora E, no meio da conversa, dava algumas risadas e perguntava: **“Estou indo no caminho certo?”**. E continuava dialogando: **“Está bem [...] acho que estou ficando nervosa [...] me dá um branco às vezes [...] acho até que estou me perdendo daquilo que quero falar [...] não tem a gente vem no escuro não sabe o que ela vai perguntar”**. Observei que relembrar, trazer o momento do café, da acolhida, facilitava um pouco a continuidade da conversa. Assim como o devir “termo relativo à economia do desejo. Os fluxos de desejo procedem por afetos e devires”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 318),

Para a professora F, o movimento foi mais difícil, a partir de quando liguei o computador para gravar, já inicia com algumas falas e, no decorrer da pesquisa, outras vão surgindo:

“Eu não to achando a palavra certa pra saber como é que vou falar [...] eu vinha treinando na rua [...] eu quero falar uma coisa pra ti, mas não tá saindo [...] meu Deus, como eu falo pra ti [...] tá vendo quer sair mas não vai Diana que situação passando a maior vergonha”.

Escritos compostos de algumas visibilidades daquilo que pude trazer no texto. Precisei captar, sem interferir no processo em questão, também fiquei nervosa, me sentindo estranha, pois é um outro lugar, um outro contexto, a desterritorialização demarca o desconhecido, que assusta, por ser informe. Corazza (1996, p.113) expressa bem isso: “que

os movimentos da investigação que negam as confortáveis totalidades teóricas, onde repousam os já-sabidos, também neguem e desmantelem nossas mais belas crenças, princípios e práticas estabelecidas”. Vale um exemplo que aconteceu num momento da entrevista com as professoras C: **“Tá tu diz assim [...] eu não estou entendendo muito bem.** E a professora F: **eu quero falar uma coisa pra ti mas não tá saindo**”. “E aí, muitas vezes, não sabemos, por algum tempo, o que dizer, o que afirmar, o que agir”. (CORAZZA, 1996, p. 113). Tentamos nos arriscar juntas, escorregando, territorializando, tentando outros devires.

Com as professoras A, B e D, lembramos de algumas experiências e situações vividas no CEI, em que trabalhamos juntas; nesse momento percebi que o nosso corpo, a nossa respiração, a nossa voz tremeu de maneira diferente. Ou da professora B que veio preparada para falar da enchente, talvez pelo movimento forte que esse grupo viveu com a catástrofe e que muito das experiências feitas com o espaço tiveram relação com esse tempo vivido, fazendo assim relação com a pesquisa. Com isso, vieram algumas lembranças desse tempo que passamos juntas. Como o momento que antecedeu a entrevista, a hora do café, em que lembramos das nossas façanhas, das tentativas que eram pelas experiências, às vezes fazíamos algo que nem mesmo sabíamos o que era, dava medo, mas como não estávamos sozinhas, queríamos fazer algo diferente do comum. Nesse sentido, Guattari e Rolnik (1986, p. 316) ajudam a pensar com essas palavras “[...] a leveza e a alegria da descoberta, a cada vez de correntes de força ativa, correntes que desterritorializam [...] arrastando tudo isso para o traçado de novos mundos, intempestivos”.

Também tive alguns estranhamentos e necessitei tomar cuidado para não fazer gestos afirmativos, fiquei mais atenta, sabendo que não somos neutras. Fui percebendo isso a cada encontro, conforme recebia a narrativa, meu corpo gesticulava, em alguns momentos mais solto, e outros mais fechado, dependendo das narrativas que recebia. A cada pesquisa/encontro, fui estabelecendo outros códigos, jeitos de olhar, tentando pensar em cada uma das entrevistadas, num exercício de não deixar transparecer alguns elementos que pudessem levar a pesquisa para um método constitutivo a priori e assim antecipar o não previsto, o já sabido. E, assim, quando necessitar “provocar mudanças no que somos capazes de ver e dizer e quem sabe partir as linhas; mudar de orientação; desenhar novas paisagens; promover outras fulgurações. Enfim, artistar, inventando novos estilos de vida e, portanto novas paisagens” (CORAZZA, 1996, p. 126).

Ao olhar da pesquisadora, o fluir da conversa seria como uma contação das experiências, dos experimentos, dos fragmentos da memória. Mas, a partir das impressões das

professoras, numa pluralidade de discursos a serem articulados, pensados, criados, numa forma de interrogar e não apenas confirmar, questões podem ser pensadas: O que dizem? E o que dizer diante do não dito? Como construir com o outro que não diz? Seriam preposições na busca do provável, ou ainda, porque é que disse isso e não outra coisa? Entrelaçada a essas questões, Deleuze (1988, p. 27) supera essa ideia de enunciado apenas como forma gramatical, parece então muito difícil de limitar-se de fato ao que é dito e propõem que “mesmo as lacunas ou brancos que nele existem não devem ser confundidos com significações ocultas, e marcam apenas sua presença no espaço de dispersão que constitui a família”.

Mas se é difícil chegar de um mesmo ponto do que é dito, porque o enunciado não é num mesmo instante manifesto, “sempre estando encoberto pelas frases ou pelas preposições” (DELEUZE, 1988, p.27). E afirma: “é preciso descobrir o seu pedestal, poli-lo, e mesmo moldá-lo, inventá-lo. É preciso inventar, recortar o triplo espaço deste pedestal, e apenas numa multiplicidade em construção o enunciado pode se constituir como inscrição simples do que é dito” (DELEUZE, 1988, p.27).

E, nessa mesma perspectiva, Deleuze (2006, p. 161-162) aponta para o fato de que

Às vezes se age como se as pessoas não pudessem se exprimir. Mas de fato, elas não param de se exprimir. [...] A besteira nunca é muda nem cega. De modo que o problema não é mais fazer com que as pessoas se expressem, mas arranjar-lhes vacúolo sem fim, algo a dizer. As forças repressivas não impedem as pessoas de se exprimir, ao contrário, elas forçam a se exprimir. Suavidade de não ter nada a dizer, direito de não ter nada a dizer; pois é a condição para que se forme algo raro ou rarefeito, que merecesse um pouco ser dito.

Nessas linhas que se encontraram, que fizeram e desfizeram nós, esses nós que nos constituíram enquanto “nós” de grupo, já desataram e vão em busca de outros nós. Um mapa, muitas linhas, que desatam, esticam, fazem curvas, os nós da malha também são os nós de compartilhar, de construir coletivos...

Após esse contato com as entrevistadas, componho o último nó que cartografou o contexto das entrevistas que apontam algumas expressões: **“O friozinho na barriga tá começando [...] eu não estou entendendo muito bem [...] eu vinha treinando na rua [...] eu não to achando a palavra certa [...] eu vinha treinando na rua”**. Mas também se fizeram presente outros movimentos: **“Algumas boas risadas, o momento do café, experiências compartilhadas, as alegrias, o cuidado no momento da entrevista”**. E assim pode-se dizer que essas linhas deslizaram, fizeram contornos, aberturas.

Para o contexto⁵⁹ da entrevista, a figura 6 compõe o último nó.

Figura 10 – Quarto Nó: “O que pode uma entrevista?”



Diana Sueli Vasselai Simão, 2016

4.5 JUNTANDO OS NÓS: DAS MEMÓRIAS, VISIBILIDADE, ORGANIZAÇÃO ESPAÇO/CRIANÇA

Brinquei neste texto com linhas, nós, panos e amarrações. Trouxe os nós como junções de ideias, de corpos, de práticas, de vivências. O objetivo “analisar as práticas discursivas sobre espaços para crianças” foi se mostrando a cada nó que compõe esse mapa.

Início com o primeiro nó que mapeou as memórias de ser professora, um tempo um pouco mais distante, os anos 90 que vieram à tona nessa questão, início de carreira desse

⁵⁹ Figura 10 “O que pode uma entrevista”. Este processo contou com as imagens que foram construídas a partir do primeiro nó. Feita a escolha foram colocadas expressões que possibilitam pensar nesse mapa.

grupo de professoras. Seus discursos apontaram para um planejamento mais direcionado às questões de rotina: higiene, sono, alimentação. A preocupação estava em preencher o tempo das crianças com algumas atividades de cantar, brincar, dançar, recorte e colagem, etc.

Eram planejamentos baseados em lista de atividades, planos de aula, atividades dirigidas, nos quais cabiam os modelos, as receitas, os padrões, os exemplos dos anos anteriores. Podemos associar esse momento a uma concepção de educação infantil como prática de cuidar das crianças enquanto as famílias estão trabalhando. Essa preocupação estava relacionada ao fato de que os discursos, os textos, os documentos oficiais dessa época anunciavam práticas assistenciais e compensatórias, em que o espaço para a criança era o espaço físico, o CEI e nele o cuidado.

As conversas foram se alongando quando chegamos no segundo nó, aquele da visibilidade. Ali há linhas que tecem, que se juntam para construir o mapa das práticas discursivas sobre espaços para crianças. E, nessas linhas, os discursos se fizeram presentes através das práticas discursivas de um grupo de professoras que começam a perceber o espaço ganhando visibilidade, fazendo parte da organização do seu trabalho.

A partir de grupos de estudo, formações, leituras, planejamentos e conversas, os nós se encontram para criar. Pedacos de malha na mão, crianças levando tesoura, barbante e muito falatório, cada um queria um espaço diferente, estavam lá juntas, crianças, professoras, criando cabanas, túneis e esconderijos. Movimentos esses que provocam a aumentar seu território, com experiências múltiplas, produzindo as linhas mais sinuosas, de sair dos modelos, rompendo com as direções. Linhas! Estão sempre em movimento. Práticas discursivas de algumas professoras permeavam lembranças e o momento presente; neste, voz embargada ao dizer que se sentiam sozinhas nessas instituições que estão trabalhando e sentem dificuldade para inventar, criar, organizar espaços e trazer outros materiais.

As linhas que vão formando o mapa se aproximam do terceiro nó que é produzido a partir das práticas discursivas das professoras que trouxeram sua prática na relação espaço, criança e organização do trabalho. Neste terceiro nó houve uma parada pensativa, pareciam estar elaborando com cuidado o que falar do seu fazer. Alguns discursos trouxeram o projeto de trabalho como abertura de novos materiais e outros espaços; a família também foi citada como parceira no projeto. Materiais sendo garimpados em locais de pouca circulação dos professores, materiais esses que dão lugar para pensar de outro jeito a proposta de trabalho, com outros percursos, se aproximando dos movimentos moleculares, com doses de aventura, de disponibilidade, de escuta e de afeto com o outro.

Discursos que se aproximaram das diretrizes, parâmetros, leis que vão dizendo, elaborando, prescrevendo, orientando propostas na construção de práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil. Surgiu também, em seus discursos, que a criança possa participar do planejamento, da maior utilização dos espaços externos e da presença de espaços que acolhem.

O mapa que se abre para dar lugar a mais um nó foi construído a partir da leitura das três questões, que possibilitaram a construção do quarto nó. Esse movimento mapeou o contexto da entrevista que foi marcado por um momento de... dúvidas, risadas, certezas, repetição, memórias, expectativas, afetos.

Delineou-se uma cartografia que iniciou a partir do encontro de um grupo de professoras de um CEI. Um grupo que, ao se encontrar em um espaço de educação infantil, se propôs a pensar o espaço para as crianças na relação com o outro e assim foram experimentando, aprendendo na troca e na experiência com as crianças, com movimentos singulares, na multiplicidade dos encontros, das descobertas com o parceiro de sala. Linhas que se abriram, provocaram, saíram em movimento, se mobilizam para cartografar práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil.

5 COLETIVOS INVENTANDO... OUTROS NÓS PARA PENSAR

As linhas se movimentam, se encontram, fazem nós, se despedaçam. E, nesse deslocar-se, experimentam outros fluxos, outros percursos, mais labirintos do que caminhos. Nas muitas páginas escritas, a vontade de mover o pensamento foi de fundamental importância para se pensar a pesquisa, no desafio de pensar o espaço para crianças na educação. Um grupo que, ao se encontrar em um espaço de educação infantil, se propôs a pensar o espaço para as crianças na educação infantil como o diferente, o singular, o descontínuo; buscou-se respostas outras.

Envolta nessas linhas, nesse emaranhado, o interesse foi em mapear práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil. Utilizou-se o método cartográfico para pensar a pesquisa enquanto processo, que foi se construindo com o pesquisador, como um lugar de muitos territórios, dando lugar à multiplicidade e abrindo mão de um pensamento territorializado, num convite de desterritorializar, ciente que o movimento seguinte é reterritorializar.

No primeiro objetivo, ao localizar alguns espaços para crianças na modernidade, a ideia foi de passar pelos discursos molares, pelas grandes linhas que se mostram através de um conceito amplamente aceito e que se sustenta numa intensa produção discursiva sobre a criança e a infância, que emerge como uma categoria única, universal, conseguindo abarcar todos em um discurso de verdade sobre a criança, sobre a infância. Assim fabricamos tantos mecanismos disciplinares, as tecnologias mais avançadas para corrigir, endireitar, controlar.

E continuamos falando de uma infância, mesmo que perdida, a ser repetidamente produzida. Nesse contexto, procurei trazer alguns espaços onde se coloca a criança, desde a modernidade até os dias de hoje. São eles: a roda dos expostos, os asilos, os orfanatos, até chegarmos na invenção da escola e da escola para todos. A escola para todos amplia-se em tempo, em anos, e chega na infância e na obrigatoriedade de Educação Infantil. Percorrendo a história das crianças brasileiras, acabei por encontrar um lugar demarcado para cada criança, nos quais muitos desses espaços são olhados pelas famílias como única possibilidade de formação, de reabilitação, de obediência e que, segundo Foucault (2013), aponta as instituições como um dispositivo de poder, que toma a formação de indivíduos politicamente para um corpo dócil e economicamente útil.

No segundo objetivo, ao mapear, nos documentos oficiais, os discursos sobre espaços para crianças na educação infantil, percebe-se que os discursos dos autores e dos documentos oficiais analisados contribuíram e contribuem para pensar os espaços para

crianças na Educação Infantil. Documentos que ora capturam um discurso de verdade sobre a criança, a escola e os espaços para crianças, mas ora também funcionam como mobilizadores para professores e instituições pensarem espaços para crianças. Discursos esses que moldam à infância como uma categoria única e homogênea, mas que podem ser desnaturalizados, ressignificados e desconstruídos.

O terceiro objetivo analisou práticas discursivas sobre espaços para crianças a partir de um grupo de professoras que trabalharam em um CEI. Entrevistei seis professoras que vivenciaram experiências significativas sobre o espaço, no período de 2007 a 2009, em um Centro de Educação Infantil do município de Blumenau, Santa Catarina. A produção de dados foi a entrevista, num movimento de dialogar, de narrar, de dizer, de trazer suas experiências. Para o resultado dessas conversas com as professoras, foram utilizados os conceitos: liso, estriado; territorializado, desterritorializado e reterritorializado. Reconhecendo que esses termos não podem ser colocados em oposição.

A ideia dos nós se aproxima para pensar nesse mapa que se abre para cartografar os movimentos e as experiências vividas por esse grupo de professoras que segue com cada um dos nós, possibilitando a constituição de outros territórios. Pensando nessa multiplicidade de afetos, de intensidades, de devires, que se desloca, inventa, com essas pessoas que se permitiram experimentar, compoño o primeiro nó nos dizeres das professoras que se fizeram presentes através das memórias de um tempo já mais distante, quando vêm à tona os anos 90. Esses dizeres apontaram para um planejamento mais assistencial, no qual o cuidado com a criança se fazia presente pela higiene, pelos hábitos, bons costumes e pela alimentação. Era comum, nas instituições, a entrega das crianças para as famílias virem acompanhadas de algumas perguntas: “comeu bem?”, “dormiu?” “já tomou banho?”, “obedeceu?”, “teve febre?”. Para as famílias, o importante era cuidar, zelar pela criança. As falas também mostraram que os planejamentos eram feitos de maneira mais superficial, chamados de planos de aula, atividades dirigidas, lista de atividades, organizados por datas comemorativas. Nessa direção, os dizeres também apontaram para planejamentos feitos pela chefia, como um documento a ser preenchido, a mesma coisa na sala de aula: quem fazia era o professor, nunca o auxiliar, era uma questão de hierarquia, sempre do cargo maior para o menor. Práticas discursivas que demonstram um modelo de passividade, obediência e cumprimento de normas. Na década de 90, muitos estudos se fazem presente e a educação infantil começa a ter foco de estudo; discussões realizadas com renomados teóricos, propostas curriculares, estatutos, leis e diretrizes acontecem, marcando o lugar da criança, colocando em destaque um conjunto de técnicas que tem como propósito controlar a criança. Na fala das entrevistadas, o

espaço não era preocupação para aquele tempo histórico e também não circulava no discurso dos documentos oficiais.

Pode-se falar que o que estava como tarefa comum e circulava como meta para ser alcançada era o discurso em torno da qualidade de atendimento para as crianças menores, a preocupação em ampliar o número de vagas e o financiamento. Referindo-se sempre como algo para alcançar, suprir, num movimento salvacionista, que trará a solução, a resposta mais adequada.

Nessas linhas que fazem nós, se entrelaçam e desejam, tomo a fala das entrevistadas para saber quando o espaço ganha visibilidade. E assim o mapa vai se abrindo para dar lugar ao segundo nó em que seus dizeres inferem o espaço, ganhando dimensão a partir do planejamento, das formações, dos referenciais. Tais colocações possibilitam afirmar, a partir de Bujes (2000, p. 30), “como essas referências fazem circular uma determinada concepção de criança e de educação infantil. E de que modo o alcance das práticas pedagógicas, mais especificamente, é concebido no âmbito destas referências curriculares”. O que se dá a perceber é que as práticas discursivas dos professores repetem os documentos. Normas, técnicas e padrões estão presentes como propostas para conduzir essa prática pedagógica que se insere através de uma verdade sobre o que é ser criança, contribuindo para as operações indispensáveis de um sujeito educado e obediente. “Trata-se de produzir efeitos de verdade, de criar categorias, noções e termos que fazem com que pensar a educação infantil se dê dentro de um determinado enquadramento”. (BUJES, 2000, p. 36).

Nessa perspectiva, é fácil entender porque a escola enquanto instituição entra nesse movimento macro, de modelos, de sempre mais regras, em busca de consenso, de salvação. “Trata-se sempre de gestar a vida, a fim de contê-la, de julgá-la, monitorá-la, vigiá-la, controlá-la”. (CERVI, 2013, p.186). Movimentos esses que territorializam, que se fecham num só ponto, mas há também outros de abertura, dando lugar à experiência, despertando vontade de aprender, com pequenas linhas de fuga, linhas essas que se encontram num movimento de pensarem juntas sobre os espaços para crianças, possibilidades outras, desafios diferentes, para além do que vinha sendo discutido nas formações, nos documentos oficiais, nos cursos.

A enchente também desafiou esse grupo que tinha que inventar a partir das pequenas coisas. Criou-se muito com materiais alternativos, pois não havia nada, o espaço estava vazio. O desespero deu lugar à solidariedade, aprendeu-se a dividir coisas que não faziam parte do convívio, do seu fazer, como: comida, afeto, saberes, roupas. É claro que, para que isso acontecesse, o grupo se reinventou, desmontou certezas, se aproximou, experimentou

parcerias, permitiu o encontro. Nesse sentido, Lins (2012) assinala: “encontros. Sempre encontros que produzem novos afectos fora das muralhas do isolamento, apoiando-se na abertura do sensível ao qual a ressonância não prescinde tanto para subsistir quanto para renascer”. (LINS, 2012, p. 28).

Linhas! São muitas, às vezes arrebatam, se quebram, estão sempre em movimento, em processo, assim como nos dizeres das professoras que trouxeram experiências, exemplos, vivências na relação espaço, criança e organização do trabalho. Pode-se dizer que o trabalho das professoras se faz a partir do planejamento e seus dizeres apontam para o planejamento como um dispositivo para pensar na organização sobre espaços para crianças. Cervi (2013) refere-se a esse dispositivo como um movimento de controle, “um dispositivo não é bom, nem ruim, ele funciona” (...) “governar-se segundo o estabelecido, dentro do normal, conforme o desejado e mantendo a máquina funcionando”. (CERVI, 2013, p. 186-187).

Às vezes o planejamento se revela como um movimento de tentativas, de trocas entre as professoras e as crianças, discussões de grupo, de possibilidades, outras vezes para seguir um caminho, uma burocratização, feito sozinho, um preenchimento de tempo. E aí o que dizer desses momentos em que se sentem sozinhas - O que fazer? Como agir? Dizeres que trouxeram esse incômodo, ocorrido na prática diária, de que sozinhas tinham dificuldade em pensar sobre diferentes possibilidades de espaços para crianças, sentiam-se imobilizadas em alguns momentos, sem saber o que fazer e como agir. E, ao estarem com o outro, o envolvimento era maior, sentindo-se provocadas a fazer, experimentar, numa tentativa de recompor um território empenhado num movimento de desterritorialização.

Práticas discursivas que se provocam a pensar em diferentes possibilidades de espaços para crianças, num movimento de explorar o inesperado, contra o que se parece pronto, anunciando os imprevistos, reduzindo o que não faz mais sentido, inventar uma vida que falta; buscando parceiros, acreditando. Um grupo de professoras que não teve medo de experimentar, de viver outras coisas, num trabalho cotidiano de provocar uma reterritorialização para configurar esses espaços para outros jeitos. Seus dizeres mostram que o espaço foi inventado a partir do coletivo que formaram, dos pequenos encontros em que discutiam juntas, do cuidado com o outro, das discussões nos momentos de café, nos corredores, de estar juntas para pensar melhor para aquele grupo. E daí a vontade de inventar, estudar, perguntar e mover o pensamento com o outro deu lugar para outros encontros, outros planejamentos, outros estudos, outros autores. Com esse grupo veio a curiosidade, a vontade de acertar; foi um grupo que não ficou parado, queria mais. E com isso se fez presente outro conceito de criança, de educação infantil, de planejamento, de espaço, que perpassou pensar

em planejamentos com contextos que envolvam atividades desafiadoras, significativas, inventivas, na construção de um olhar sensível para as crianças. Nesse aspecto, podemos dizer que esse grupo de professoras que possibilitou viver essas aprendizagens, que construiu um coletivo, desconstruiu alguns conceitos e construiu outros, e tentam fazer o que viveram nos espaços que estão.

Nessa cartografia que se apresenta com muitas linhas, que se faz no processo, no movimento, o quarto nó foi composto a partir das questões da entrevista que, na construção, somaram-se sentimentos e percepções, momento de acolhimento para com a entrevistada que se estabeleceu por um espaço preparado para o aconchego, o encontro, a amizade. E aí o que dizer quando acontece algo não esperado? E o que acontece quando a resposta vira uma pergunta? Fazer outra pergunta? O que se faz com o não dito? Conduzir o inesperado foi um convite para desterritorializar. Práticas discursivas que querem uma forma de conduzir, de governar. O espaço sendo estriado a cada pergunta. Modulações que produzem em cada uma das entrevistadas a maneira de estabelecer uma regra, uma norma, um princípio, um modelo. Que se faz presente no medo de não dar a resposta certa, de entender diferente, de não responder. Ou então, pode-se experimentar outros movimentos que dão lugar às amizades, ao encontro, à alegria de estar junto, num modo intenso, nas lembranças vividas, que se movimenta em linhas, que desliza, feito rizoma.

Linhas, nós, amarras e invenções se fizeram presente nesta pesquisa em que se perguntou: Quais práticas discursivas sobre espaços para crianças na educação infantil? Foi o que motivou esta pesquisa para questionar, ir ao encontro, mapear, buscar e mostrar através de muitas cartografias as práticas discursivas sobre espaços para crianças. Nesses fluxos encontrei muitos discursos que seguem que prescrevem que buscam modelos de espaços para as crianças.

Discursos que querem transformar e normatizar um tipo de criança que se espera, se sonha, se idealiza. Práticas discursivas que se repetem, se moldam e que apontam para movimentos de confinamento, de modulação universal, de ritmos acelerados, de atividades que nunca terminam, num constante empreendimento de governar-se. Na busca de sujeitos dóceis e obedientes, os espaços para as crianças vão se moldando, se aproximando dos espaços da macropolítica, dos segmentos molares, da maioria, da estratificação, do contínuo, do caminho traçado.

Nesse movimento de muitas linhas, abre-se espaço para outros devires, que arrebatam, que buscam outros territórios, nos movimentos menores, nas pequenas coisas, no encontro de pessoas, na mistura de ideias. E assim tomo emprestadas as palavras de Guattari e

Rolnik (1986, p. 14): “linhas foram surgindo: puxei algumas, deixei outras de lado. Delineou-se uma cartografia. Conectadas a outras experiências; os elementos que compõe podem (ou não) gerar outras tantas cartografias”. Nessa afirmação, a cartografia se apresenta aqui com a tentativa de escapar do decalque, tornando possível práticas de se reinventar com o outro, perceber que, ao construir coletivos, a vida fica mais leve, e aí quem sabe se permitir olhar para os espaços com as crianças, numa mistura, sem hierarquias, criar com elas correndo o risco de se perder, porque a criança foge do espaço estriado, a criança sempre soube fazer espaço no espaço. Ela vai alisando, escorregando num devir-espaço. E, com a criança, fugir do espaço estriado, do idêntico, assim como uma linha de fuga que desterritorializa, num constante deslizar. Talvez aqui seja possível não repetir, desejando um trabalho de aproximação, de conexão com os espaços lisos, fugindo dos espaços estriados. “Desejar é, pois, passar por múltiplos devires; não é à toa que o devir se insere em um processo de desejo”. (LINS, 2012, p. 134).

Coletivo como possibilidade de vida, de encontro, de cuidado. Numa espécie de aventura que se encarrega de diferentes fluxos, abrindo possibilidades outras, em que se desejou compartilhar com um grupo de pessoas que ao se encontrarem no CEI se permitiram trocar saberes, inventar espaços, sair do modelo, planejar de muitos jeitos, se misturar e se perder ao mesmo tempo.

E aí, quem sabe, possamos parar de se preocupar tanto em dar soluções, respostas ágeis, resultados prontos sobre como devem ser os espaços para as crianças e optamos por se aventurar com elas, deslizando, possibilitando se perder, provocando práticas de liberdade, de intensidades criadoras, “por uma vontade de simplesmente viver ou sobreviver, pela multiplicidade dessas vontades. É preciso abrir espaço para que isso aconteça”. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 47).

É o que desejei fazer nesta pesquisa, passar pelo inesperado, com outros olhares, na busca de “encontrar esses devires minoritários que não aspiram a imitar nada, a modelar nada, mas interromper o que está dado e propiciar novos inícios” (KOHAN, 2004, p. 8), que perpassou pela experiência de construir no processo, para fazer o que ainda não havia pensado, possibilitando construir coletivos, fazendo junto, com outros jeitos de pensar a vida. Uma cartografia que se abre para tantas outras, com linhas, nós, embaraços, que tentam que se permitam experimentar, que se deslocam, que estão ali para desdobrar potências, cruzando com outras tantas.

Assim o espaço pode ser pensado como uma descontinuidade, uma singularidade, um acontecimento, em um convite de sair do modelo, do decalque, assim como a criança, que

escapa do espaço estriado para o espaço liso e se desterritorializa, porque na vida não há linha reta, são desvios, vida que escapa, num fazer possível.

REFERÊNCIAS

- ALBURQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. Às margens d'O Mediterrâneo. In: _____ VEIGA NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio (Org.). **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- ALTOÉ, Sônia. **Infâncias Perdidas: O cotidiano nos internatos-prisão**. Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. 165 p.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliane da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 131-149.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 279 p.
- BARROS, Regina Benevides de; PASSOS, Eduardo. Diário de bordo de uma viagem-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliane da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 172- 200.
- _____. KASTRUP, Virgínia. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliane da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2014. p.52-75.
- BAZILIO, Luiz Cavalieri. Infância, “Rude” no Brasil: Alguns Elementos da História e da Política. In: GONDRA, José Gonçalves (Org.). **História, Infância e Escolarização**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2002, p. 44-57.
- BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano**. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 206 p.
- BUITONI, Dulcília Schroeder. **De volta ao quintal mágico: a educação infantil na Te-Arte**. São Paulo: Ágora, 2006. 278 p.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010a.
- _____. **Parecer CNE/CEB Nº 7/2010, de 7 de abril de 2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: CNE/CED, 2010b.
- _____. Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010c.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009a.
- _____. **Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CEB, 2009b.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Volume I. Brasília: SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

_____. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquiarias**. 2001. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. O fio e a trama: as crianças nas malhas do poder. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 1, p. 25-44, jan./jun. 2000.

CAMPOS, Maria Malta. **A Formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate**. Educação & Sociedade, v.20, n.68, p.126-142, dez. 1999.

_____; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB, 1995. 42 p.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **Educação Infantil: práticas escolares e o disciplinamento dos corpos**. 2005.193f. Dissertação. Mestrado. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e cuidar: Por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 7, n. Especial p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CERVI, Gicele Maria. **Política de Gestão Escolar na Sociedade de Controle**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2013. 206 p.

CORAZZA, Sandra Mara. **Infância e educação – Era uma vez – quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002. 204 p.

_____. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em Educação. Petrópolis: Vozes, 2001. 150 p.

_____. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos Investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 105-131.

_____. **O currículo e a política cultural da avaliação**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 47-59, jul./dez. 1995.

CORRÊA, Guilherme. O que é a escola? In: PEY, Maria Oly (Org.). **Esboço para uma História da Escola no Brasil** – algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achimé, 2000. p. 51-84.

CRAIDY, Carmem Maria. A política de Educação Infantil no Contexto da Política da Infância no Brasil. In: **Anais do I Simpósio de Educação Infantil: Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC/SEF, 1994. p. 18-21.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. 5. Reimp. São Paulo: 34, 2006. 226 p.

_____. **FOUCAULT**. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988. 142 p.

_____; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** vol. 1. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: 34, 2011. 94 p.

_____; _____. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, vol. 5. Tradução de Peter Pál Pelbart e Janice Caiafa. São Paulo: 34, 1997. 240 p.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: _____. PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 67-100.

_____. O espaço físico nas instituições de educação infantil. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil - Volume II**. Brasília: SEF, 1998. p. 95-108.

FERNANDES, Rogério, As casas de asilo da infância desvalida e a educação feminina. In: LOPES, Alberto, et al. (Org.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 303 p.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Roberto Machado (Org.). 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 295 p.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 41. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 296 p.

_____. **Segurança, Território, População**. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 572 p.

_____. Outros espaços In: FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos III - Estética: Literatura e pintura, música e cinema**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.411- 422.

_____. **A ordem do discurso**. 2. ed. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996. 79 p.

_____. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1986. 239 p.

GALARDINI, Anna Lia. Lugares para crescer: projetos e experiências nos serviços pré-escolares na Itália. In: **Anais IV Simpósio Latino-Americano sobre atenção à criança de 0 a 6 anos e no II Simpósio Nacional de Educação Infantil**, Brasília: 1996. p. 228-231.

GANDINI, Lella. **O papel do ateliê na educação infantil: A inspiração de Reggio Emilia.** Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2012. 224 p.

GONDRA, J. G. A emergência da infância. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 195-214/abr. 2010.

GUATTARI, Félix. **Revolução Molecular: Pulsações Políticas do Desejo.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 229 p.

_____.; ROLNIK, Suely. **Micropolítica Cartografias do Desejo.** Petrópolis: Vozes, 1986. 326 p.

HORN, Maria Da Graça Souza. **Projeto de fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação na formulação e implementação da política municipal de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2014, 31 p.

_____. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004. 119 p.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliâne da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 32-51.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliâne da (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 76-91.

KOHAN, Walter (org). **Lugares da infância na filosofia.** Rio de Janeiro, DP&A, 2004. 48 p.

_____. Subjetivação, Educação e Filosofia. **Revista Perspectiva.** Florianópolis, v.18, n. 34, p.143-158, jul./dez. 2000.

LARROSA, Jorge. **Tremores: Escritos sobre experiência:** Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Giralddi. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 176 p.

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 207 p.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança.** São Paulo: Nobel, 1989. 102 p.

LINS, Daniel. **Estética como acontecimento – o corpo sem órgãos.** São Paulo: Lumme, 2012. 228 p.

LOPES, Alice Casimiro. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. In: _____.; MACEDO, Elizabeth. (Org.). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. 220 p.

_____. Discursos nas Políticas de Currículo. **Currículo sem Fronteiras.** Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v.6, n.2, p.33-52, Jul/Dez. 2006.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Por uma Política Nacional. In: **Anais do I Simpósio de Educação Infantil: Conferência Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC/SEF, 1994. p. 14-17.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na História do Brasil. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. 312 p.

MEDEIROS, Fernanda Vieira de. **Cartografias com crianças**: composições paisagens que afirmam o desejo de uma vida bonita. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: Partilhando experiências de estágios. Campinas: Papyrus, 2000. 200 p.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. Estrutura e funcionamento de instituições de educação infantil. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil** - Volume II. Brasília: SEF, 1998. p. 87-94.

PASSOS, Eduardo. BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliane da (Org.). **Pistas do método da cartografia**: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014. p. 17-31.

PREVE, Ana Maria Hoepers. Uma educação em linhas de fuga. In: AMORIM, Antonio Carlos; MARQUES, Davina; DIAS, Susana Oliveira (Org.). **Conexões**: Deleuze e Vida e Fabulação e... Petrópolis: De Petrus, 2011. p. 75-88.

SANTOS, Liliane Pires dos. **O ambiente do artista**: O ateliê e seus guardados. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2009.

SCHOPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Deleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222 p.

SIBILIA, Paula. **Redes ou Paredes**: A escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 222 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 156 p.

TAVARES, Isabel Cristina. As crianças brasileiras: um pouco da sua história. In: PEY, Maria Oly (Org.). **Esboço para uma História da Escola no Brasil**: Algumas reflexões libertárias, Rio de Janeiro: Achiamé, 2000. p. 11-50.

TUSSI, Dorcas. **O espaço e o currículo: conexões e diálogos sobre as práticas no cotidiano da educação infantil**. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

VAGO, Tarcísio Mauro. Uma verdadeira revolução de costumes: educação de corpos infantis na reforma do ensino de 1906 em Minas Gerais. In: LOPES, Alberto; FARIA FILHO,

Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério (Org.). **Para a compreensão histórica da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 303 p.

VARELA, Julia, Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao Narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola Básica na virada do século: Cultura, Política e Currículo**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**. São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

ZABALZA, Miguel. Os dez aspectos-chave de uma educação. In: _____. **Qualidade em Educação Infantil**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. 288 p.