Revista Brasileira de Educação em Geografia
www.revistaedugeo.com.br
ISSN 2236-3904

ESPAÇOS HABITADOS: infâncias e brincadeiras nos cotidianos da Educação Infantil

Ana Cristina Corrêa Fernandes
acriscf@gmail.com

Mestre em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutoranda em Educação pela UFF. Professora de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis/UFF. Rua Professor Waldemar Freitas Reis, s/nº Gragoatá. São Domingos Niterói/RJ. CEP 24210-201

Andréa Relva da Fonte
relvaendlich@gmail.com

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Professora de Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis da Universidade Federal Fluminense (UFF). Rua Professor Waldemar Freitas Reis, s/nº Gragoatá. São Domingos. Niterói/RJ. CEP 24210-201

RESUMO

Neste trabalho socializamos reflexões cuja temática é a relação dos espaços destinados às infâncias e a constituição dessas, suas emergências, no cotidiano de uma instituição de Educação Infantil. Interessa-nos, em especial, compreender como as crianças constituem ideias sobre os espaços a partir de suas vivências. O brincar como estruturante do humano dialoga com lugar, elo afetivo entre pessoas e espaços, ganhando relevância nessa investigação. No desafio da compreensão dessa temática algumas questões têm nos provocado: o que é próprio das crianças, de suas infâncias, no movimento de percepção do espaço? De que modo(s) o lugar que ocupamos, como professoras de Educação Infantil, interfere nas percepções de espaço e na constituição das próprias infâncias? Episódios vividos e observados junto às crianças são aqui partilhados enquanto propulsores de reflexões ancoradas na Geografia da Infância. Pausamos o diálogo, apontando que o cotidiano junto às crianças têm nos oportunizado a compreensão de que há relação entre relacionamentos democráticos e o lugar do brincar, como afirmação de *lugarvida*. Nesse sentido, nossas investigações indicam que as crianças mostram-se vigorosas em suas capacidades de transformação dos espaços, desde que, nós adultos, não as subjuguemos, permitindo as condições para que isso aconteça.

PALAVRAS-CHAVE

Educação infantil, Infâncias, Geografia das infâncias, Espacialidades.

INHABITED SPACES:
childhoods and plays in early childhood education

ABSTRACT

In this article, we socialize reflexions whose theme is the relation between the spaces there are appropriate for the children and the construction of their childhoods, their childhood's conception, in the day-by-day of a kindergarten's institution. Our interest is, in special, to comprehend how children develop ideas about spaces with the influence of their own experiences. The act of playing is crucial in this investigation, as a former of the human being that dialogues with the place, which is the affective link between people and the spaces. During the challenge of understanding this theme, some topics have been teasing us: what is particular of the children, of their childhoods, in the process of the perception of space? In which ways our places as kindergarten's teachers, interferes in the perceptions of space and in the constitution of their own childhoods? Some episodes, experienced and watched with the children, are shared as encouragements for the reflexions that were anchored in the Geography of Childhoods. We give a pause in the dialogue, showing that our quotidian, close to the children, have been giving us the opportunity of comprehending that there is a relation between democratic relationships and the relevance of playing, as an affirmation of "place-life". In this way, our investigations reveal that children act lively in their capacities of transforming the spaces, since we, adults, don't subdue them, permitting the conditions for it to happen.

KEYWORDS

Kindergarten, Childhoods, Geography of childhoods, Spatialities.

"Sou feliz aqui!" – Iniciando a conversa

> Estava sentada em uma das mesas das crianças e a minha frente aquele monte de agendas! Estava atrasada. Reparei que uma criança do grupo estava deitada no colchonete no canto de leitura: livros, umas poucas almofadas e colchão confortável... Espaço no qual os pequenos adoram se aninhar para uma boa leitura, divagação em um livro, ficar à toa... Ela me chamou. Eu respondi com um "Oi?", baixinho, sem levantar os olhos da agenda que fazia. Ela me chamou de novo. Então, parei, levantei os olhos para olhá-la e, voltada para mim, com uma voz mansa, falou: "Sou feliz aqui! Gosto daqui!". Fiquei desconcertada e cheia de felicidade. Fui ao seu encontro e falei-lhe ao ouvido: "Gostamos que você esteja aqui também!" [...] (Caderno de campo – Maio, 2015).

Aqui, "Sou feliz aqui!". A partir das palavras da nossa criança iniciamos a conversa. Mas aqui onde? De onde a criança fala? Que espaço é esse? Como o elo afetivo impacta a relação sujeito-lugar? O que é próprio, das crianças na percepção dos espaços?

Neste texto, compartilhamos olhares investigativos de duas professoras de crianças de 3 a 5 anos em uma instituição de Educação Infantil. Olhares que buscam

compreender a relação dos espaços destinados às infâncias e a constituição dessas, suas emergências no cotidiano. Interessa-nos, em especial, entender como constituem ideias e afetos sobre os espaços a partir de suas vivências, favorecendo o revigorar das práticas docentes.

Partimos da premissa que o espaço, em uma instituição de Educação Infantil, é socialmente construído e fruto das múltiplas interações realizadas por todos os atores que neles atuam. Dialogamos com os aportes teóricos da Geografia da Infância (LOPES, 2013a), direcionando nosso olhar para as crianças e suas interações com esse espaço.

"Aqui é..." - Lugares habitados: a instituição de Educação Infantil como meio

> Naquele dia, a avó veio com a mãe buscá-la. A avó mostrou-se interessada por conhecer a escola da neta. Por sua vez, essa correspondeu ao desejo da vovó e, de forma serelepe, saiu a apresentar os espaços: "Aqui é... Aqui é..." [...] Acompanhei a visita, percebendo o sentimento de pertença à instituição presente em nossa pequena [...] (Caderno de campo – Junho, 2015).

Ao vivenciarmos, com as crianças, cotidianamente, experiências nas quais apresentam a seus familiares a instituição que habitam, somos instigadas a compreender as relações que estabelecem com esse espaço.

Atuamos na Educação Infantil do Colégio Universitário Geraldo Reis, da Universidade Federal Fluminense, antiga Creche UFF. Localizada na cidade de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. A mesma conta com cerca de 60 crianças matriculadas, entre 18 meses a 5 anos e 11 meses, divididas em quatro grupamentos. Um com crianças de 18 meses a três anos e outros três grupamentos de 3 a 5 anos. No caso dos três últimos grupos a organização é denominada multi-idade. Como aponta Mata, essa organização intenciona:

> [...] jogar foco nos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de diferentes idades no mesmo grupo, acompanhando, avaliando e registrando as especificidades da inserção, da convivência, das interações, da imitação, da colaboração e do tempo de concentração nas atividades, bem como outros aspectos que se mostrem relevantes para compreender a Multi-idade como possibilidade de construção de novos caminhos e currículos para a educação infantil. Entendendo que a idade, biológica ou cronológica, é uma construção, uma invenção, cujo significado se dá em cada contexto [...] (MATA, 2015, p. 6).

A multi-idade se configura como fator potencial para ampliar as oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem significativa de todas as crianças. Considera-se

ainda que os grupamentos são formados por crianças de diferentes realidades sócio-econômico-culturais que convivem cerca de 8 horas diariamente.

Compreendemos que a criança no processo *ensinoaprendizagem*[1] é sujeito ativo que se desenvolve e aprende na relação com seus pares e com o meio. Buscamos em Vigotski essa compreensão, quando afirma:

> O meio consiste numa fonte de desenvolvimento dessas propriedades e qualidades humanas específicas e, sobretudo, no sentido de que é justamente no meio que existem, desenvolvidas ao longo da história, tanto essas propriedades como as qualidades humanas, que são inerentes aos homens também por força de sua composição orgânica hereditária, mas existem em cada pessoa, porque essa pessoa é membro de um certo grupo social, é uma certa unidade da história, vive numa determinada época histórica e em determinadas condições históricas. E, consequentemente, no desenvolvimento da criança, essas propriedades e qualidades humanas específicas emergem por diversos caminhos, assim como surgem outras propriedades e qualidades que estão, em maior ou menor grau, diretamente condicionadas ao curso do desenvolvimento histórico do homem precedente. No meio existem essas formas ideais desenvolvidas, elaboradas pela humanidade, aquelas que deverão surgir ao final do desenvolvimento. Essas formas ideais influenciam a criança desde os primeiros passos que ela dá rumo à dominação da forma primária. E, no decorrer de seu desenvolvimento, a criança se apropria, transforma em suas aquisições interiores aquilo que, a princípio, era sua forma de interação externa com o meio. (VIGOTSKI, 2010, p. 698).

Crianças em diferentes idades se apropriam do mundo de diferentes formas. O referido autor destaca o papel do meio no desenvolvimento infantil, evidenciando o quanto esse precisa ser considerado a partir de parâmetros relativos, negando sua perspectiva absoluta e com isso, determinista, corrente teórica presente em sua época e amplamente usada para explicar as diferenças e diversidades culturais. Aborda-o a partir da relação que existe entre a criança e o meio em dada etapa de seu desenvolvimento. Isso porque qualquer elemento presente no meio vai ser distinguido pela criança de forma diferenciada a depender de sua faixa etária. Vigotski explica:

> [...] Até mesmo quando o meio se mantém quase inalterado, o próprio fator de que a criança se modifica no processo de desenvolvimento conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modificam- se, e o mesmo elemento que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança, isto é, pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado. (VIGOTSKI, 2010, p. 683).

Ainda que esse mesmo meio se mantenha quase que inalterado, as mudanças das crianças nos seus processos de desenvolvimento, ao longo dos anos, acabam por

[1] Lançamos mão desta estética da escrita, de união de palavras, para ampliar significados e criar outros. Propomo-nos, assim, como aponta Perez (2015), [...] a inventar uma outra gramática para/na escrita da pesquisa, um modo de escrever que destaca o movimento de articulação, complementariedade e implicação das ações, acontecimentos e processos cotidianos.

influenciar também as relações que constroem com ele. Assim, compreensões diferentes dos elementos do meio se constituem com o passar dos anos.

Ao atuarmos com crianças de diferentes idades em um mesmo grupamento, isso ganha visibilidade. Desafiamo-nos a pensar e atuar com as situações mediadas, junto às crianças, também de forma singularizada, pois sabemos que as situações mediadas favorecem experiências infantis que abrem possibilidades de construção de campos conceituais que, também, de forma singular, as colocam em situações problemas diferentes, atendendo necessidades singulares. Isso gera conhecimentos prévios e espontâneos para lidarem com as muitas situações cotidianas dentro da escola e fora dela. Contudo, destacamos o papel da instituição de Educação Infantil de favorecer novos olhares, ressignificações dos conhecimentos infantis de modo que possam estabelecer relações próprias com/nos espaços que habitam, ampliando as possibilidades de atuar no mundo.

Nesse contexto, a Educação Infantil/ meio ocupa destaque, na medida em que se constitui como lugar de promoção de desenvolvimento. "Entremos", pois, nesse lugar, tendo como ponto de partida as espacialidades das crianças e as configurações que emanam a partir dos territórios e lugares habitados por elas.

"Cuidado! Cuidado! Cuidado, com o jacaré!" – Espaços, brincadeiras e infâncias

> [...] No corredor principal há flores desenhadas ao chão. Traçam um caminho que leva a diferentes espaços da instituição. São flores grandes que servem como "pedrinhas" no grande rio cheio de jacarés imaginários. É comum nos deslocarmos com as crianças por essas "pedrinhas", saltando entre uma e outra, fugindo dos jacarés. Outro dia, caminhava no corredor, sem pisar nas "pedrinhas", e ouvi bem alto: Cuidado! Cuidado! Cuidado, com o jacaré! Imediatamente, voltei para as flores/pedras enquanto as crianças sorriam [...] (Caderno de campo – Abril, 2014).

Diferentes ambientes integram a instituição na qual atuamos. Ambientes nos quais acreditamos que as infâncias são vividas de forma vigorosa e potente no cotidiano. Consideradas em suas singularidades, pois:

> [...] Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança de algum lugar. Ou seja, existe na produção das culturas infantis uma ancoragem territorial que não apenas emolduram o contexto no qual se edifica a infância, mas para além disso, oferece o próprio substrato material a produção da existência. Esse processo faz emergir junto à ideia de culturas infantis a existência de territorialidades infantis que são a base da produção dessa cultura. (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p. 111).

Antes de um pequeno portão de entrada que abre o caminho para a unidade, encontramos uma área gramada com sombra de árvores, povoada por pássaros de diferentes espécies, que chamam a atenção principalmente pela diversidade de tamanhos e plumagens. Seguindo, transpomos aquele portão que marca a passagem para o "pátio das pedrinhas", assim chamado por crianças e adultos. Nesse pátio, a presença de árvores e grama continua, mas há também um caminho de britas, proporcionando aos atores que o habitam a interação com uma textura diferenciada.

No pátio, há também a presença de uma casinha de alvenaria que encanta as crianças e por elas é habitada cotidianamente. No início do dia, momento anterior à entrada, funciona como uma "sala de estar", onde a brincadeira começa a ganhar visibilidade para nós, professoras dessas infâncias.

Após poucos passos ao entrar no prédio[2], dirigindo-nos para a esquerda, deparamo-nos com a sala da saúde, serviço social e a biblioteca. Mais à frente com três salas de atividades (Fig. 1), que se constituem referência de três grupamentos.



Figura 1: Imagem parcial de uma das salas de atividade.
Fonte: Acervo das pesquisadoras. 2015.

O lugar das crianças ganha visibilidade na estrutura e organização dos espaços, que provoca em nós, adultos, o desafio de promover o diálogo entre os desejos e necessidades infantis e nossas intenções pedagógicas. Propiciar, no cotidiano, às crianças a escolha acerca das experiências a serem vivenciadas – modelagem, pintura, desenho,

[2] Entendido como a construção, espaço construído.

jogo, construção, colagem, leituras, e outras cem linguagens (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 1999) vai ao encontro da apropriação do espaço por elas. Favorecer a escolha das linguagens com as quais vão atuar oportuniza com que reconheçam e tornem como seu esse *lugarmundo*. Destarte, construam autonomia e vivenciem a apropriação dos espaços, antes indiferenciados, passam a lugar, à medida que as crianças o conhecem melhor, dotando-o de valor (TUAN, 1980).

Destacamos na atividade de livre escolha o canto da casinha/ do faz de conta, no qual brinquedos, objetos alusivos ao ambiente doméstico, ao mundo do trabalho e ao universo encantado, bem como recursos diversos recriados em novos usos, oportunizam aprendizagens e desenvolvimento. Dialogando novamente com Tuan (1983), observamos que no dia a dia o espaço da casinha, ao ser habitada pelas crianças, assume múltiplos lugares no/do faz de conta. Ganha valor pessoal a partir das experiências infantis, do conhecimento e do significado dotado a ele, tornando-se parte constitutiva dos seus processos de desenvolvimento. Nesse sentido, cotidianamente nos surpreendemos ao observarmos os pequenos, percebendo os diferentes personagens que assumem no brincar. Ora como humanos, com idades e papéis diferentes, ora como animais ou como seres fantásticos integrantes da cultura oral e/ou literária. Evidencia-se, assim, que no universo do brincar "[...] as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos, elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla [...]" (CORSARO, 2011, p. 94).

Adentrando um pouco mais, neste mesmo lado da construção das salas de atividades, há a presença de amplo pátio externo gramado. Brinquedos de madeira de grande porte convidam ao movimento e às brincadeiras simbólicas. Cotidianamente, as crianças de vários grupamentos encontram-se no início do dia nesse pátio, vivenciando em contato com o sol da manhã a exploração do lugar (Fig. 2). Lobos correm atrás de "porquinhos", mas também correm atrás de meninos e meninas. Vampiros, geralmente os mais velhos, "amedrontam" os mais novos que se escondem em "abrigos", explorando cantos e esconderijos. Raposas velozes correm atrás de pintinhos. Cachorros acompanham os seus donos, mostram a língua, latem e "dão a patinha" [...] "Lugar representa segurança e estabilidade; espaço, amplidão e liberdade. Lugar é pausa; espaço, movimento" (FERREIRA, 2007, p. 108).



Figura 2: Criança com seu macaquinho explorando o espaço.
Fonte: Acervo das pesquisadoras, 2015

Ainda nesse pátio há também a presença de uma segunda casinha de alvenaria, que mais do que uma construção, reitera a centralidade do desenvolvimento da imaginação infantil acionado pela brincadeira de faz de conta. Mamães e papais atenciosos cuidam de seus bebês. Dão banho, alimentam, passeiam com eles e os levam a médicos, onde febres são curadas com rápidas injeções. Ações policiais ganham vida na caça e aprisionamento de bandidos.

Na área há também chuveirões que, nos dias de verão, são reinventados pelas crianças enquanto cachoeiras, levando água às pequenas "estradas de terra" do lugar, transformando o chão para pisar em caminhos com água, córregos de criação, onde barquinhos de papel desbravam os desafios da fantasia. Assim, reitera-se que

> [...] a criação é acompanhante natural e permanente do desenvolvimento humano, da infância à idade adulta. Obviamente que esse processo está intimamente relacionado à cultura na qual o sujeito está inserido, às suas experiências de vida e, a partir daí, ao modo como foi construindo suas relações no/com o mundo que o cerca (ZANETTI; SCHAPPER; SANTOS, 2008, p. 60).

Os espaços fomentam a "[...] brincadeira de faz de conta enquanto pilar do desenvolvimento da imaginação que se forma como a base para o desenvolvimento do sujeito criativo" (ZANETTI; SCHAPPER; SANTOS, 2008, p. 64). Assim, tendo como ponto de partida a possibilidade das crianças vivenciarem o faz de conta decorrente de fatos e objetos presentes no mundo real e de enredos constituídos no imaginário da cultura/ da humanidade, elas ampliam a capacidade criativa, redimensionam experiências vividas e instauram territorialidades (Fig. 3).



Figura 3: Brincadeira de faz de conta no pátio interno.
Fonte: Acervo das pesquisadoras. 2014.

Nesse contexto, Vigotski (2010) denomina que os elementos existentes para determinar a influência do meio no desenvolvimento infantil é a vivência. Tal conceito parece-nos trazer à cena o lugar da criança como sujeito ativo no seu desenvolvimento. É ela quem, pela vivência, compreendida como, exatamente, a unidade fundada entre a criança e o meio, confluências, onde estaria o desenvolvimento (LOPES, 2013b, p. 129). Vinha, em sua tradução da Quarta Aula de Vigotski (2010, p. 681) citada por Lopes (2013b, p. 129) explicita:

> [...] no Pequeno Dicionário Enciclopédico Brockhaus e Efron, o termo sredá refere-se tanto ao "meio ambiente em que se dá determinado processo" como ao "ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem se insere". Essa segunda acepção, que possui um sentido psicológico e cultural, ganhou força na segunda metade do século XVIII, pelos filósofos Moritz Lazarus (1824-1903) e Heymann Steinthal (1823-1899), que o utilizavam como "a totalidade das condições culturais em meio às quais vivem os indivíduos". Em russo, ainda é bastante usada a conotação científica de sredá enquanto "meio", no sentido de "conjunto de elementos materiais e circunstanciais que influenciam um organismo vivo" [...]. Em português, o termo que melhor parece coadunar as acepções é "meio", por aludir tanto à soma de circunstâncias que são objeto de estudo, quanto a um "grupo social, como aquele estabelecido pela família, profissão, classe econômica, contexto geográfico etc., a que pertence uma pessoa [...]".

Uma mesma ocorrência, em um dado contexto com diferentes crianças, vai ter efeitos diferentes, influenciando-as de forma única. Cada uma possui experiências singulares que possibilitam que construam vivências diferentes em seus processos de apropriação dos elementos do meio.

Ainda caminhando na instituição de Educação Infantil/meio, avançamos para o lado oposto da construção, deparamo-nos com o pátio interno. Nele, há mais presença de brinquedos grandes, agora de plásticos que também são um convite às brincadeiras de corpo e movimento. Sobe, desce, passa, esconde, volta, corre... E lá vão as crianças desbravando fronteiras. Dessa forma, apropriam-se "[...] do espaço de modo a transformá-lo em lugar da infância" (MOREIRA; VASCONCELLOS, 2012, p. 60). Lugar da infância enquanto possibilidade de descobertas, de observações e revelações, "[...] onde as crianças podem viver suas infâncias e construir suas territorialidades" (LOPES, VASCONCELLOS, 2006, p. 119). Por esse lugar também costumam ser vistos pequenos animais de jardim, geralmente gongolos, que despertam a curiosidade dos pequenos, mas nem sempre percebidos como vida. Recentemente, um foi morto, por pezinhos distraídos. O ocorrido foi prontamente comunicado pelas crianças a nós, professoras. O que fazer? Tomando-o pelas mãos, devolvemos à terra o pequeno animal falecido. Olhares infantis surpresos indicavam que atingíamos o objetivo de despertar o questionamento acerca do não perigo que aquele pequeno animal oferecia. A Geografia Humanista ganha materialidade, provocando nas crianças reflexões sobre a natureza, a paisagem e nossa relação com elas. Tuan (1980) nos ajuda ao refletir sobre a concepção de unidade homem-natureza. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 16) também dialogam com essa questão no seu princípio ético: "[...] da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades".

Vizinho ao pátio interno, temos o atelier: espaço destinado ao uso das linguagens visuais como expressão de sentimentos e pensamentos. Nesse ambiente diversos materiais são trabalhados plasticamente, tendo a elaboração de novos usos e a reutilização de materiais destaque no processo criativo.

Caminhando para a ala mais nova da instituição temos a sala do grupamento I. Composto, inicialmente, por crianças de 18 meses a três anos.

Essa ala oferece um terceiro pátio, no qual há a possibilidade das crianças visualizarem parte do campus universitário e o cotidiano dos trabalhadores. Encantam-se com jardineiros que cuidam da vegetação, com motorista que estacionam ônibus e demais funcionários que manobram seus maquinários/ instrumentos de trabalhos.

Um grande brinquedo de madeira, constituído por balanços, escorrega, ponte e tramas de corda desperta desejos de movimentos e interações entre/com as crianças (Fig. 4).



Figura 4: Crianças explorando possibilidades de ação e intervenção no espaço.
Fonte: Acervo das pesquisadoras. 2015.

Subir escada, atravessar a ponte, se arriscar nas tramas são ações desafiadoras para algumas que, na companhia de outras, arriscam-se em conquistas. Na terra gramada também há duas árvores frondosas que nos oferecem sombra e galhos para explorações acompanhadas. Vasconcellos nos ajuda a dizer:

> [...] a criança utiliza, de maneira prazerosa, sua capacidade de separar o significado do objeto, sem dar-se conta do que está fazendo. Mais adiante o brinquedo lhe fornecerá a possibilidade de transição entre o pensamento da situação concreta e imediata para uma situação imaginária, ou seja, ele garante a passagem de um pensamento puramente situacional, característico da primeira infância, a pensamentos menos sincréticos e confusos, mais próximos aos do adulto, que podem ser totalmente desvinculados de situações reais. (VASCONCELLOS, 2008, p. 75).

Esse espaço revitaliza o convite à brincadeira do faz de conta, assumindo papel de destaque no interesse das crianças. A observação do campus universitário agrega novos elementos para os enredos lúdicos, ampliando, a ação criadora entre os pares. Na observação e reinvenção cotidiana das ações do humano no espaço, a brincadeira espontânea assume crescente papel propulsor do desenvolvimento infantil.

"Bota do outro jeito!"- Pausando o diálogo: alteridade, geografias e infâncias

> Elas estão brincando na casinha de alvenaria no pátio externo. Estou no lugar de observadora. São cerca de quatro crianças. Brincam com uma pequena estante de plástico. A brincadeira consiste em criar enredos envolvendo o utensílio, dando a esse novos usos. Nesse brincar, chamo o grupo à observação de um pequeno desencaixe de uma peça da estante. Convido-o, então, a retirarem-na da casinha para o simples reparo. Um funcionário nos ajuda na tarefa. Em seguida, prosseguimos com a devolutiva do objeto ao interior da casinha. Passo primeiro, segurando o "brinquedo", auxiliada por dois "ajudantes". Juntos, posicionamos a estante rente à entrada. "Bota do outro jeito!", "Assim, eu não vou entrar!" - ouço uma pequena argumentar, referindo-se a disposição da estante. Juntos, atendemos ao pedido [...]. (Caderno de Campo - Agosto , 2015).

Vivenciar com as crianças experiências em um ambiente destinado à educação das infâncias tem nos feito refletir sobre/com os desafios encontrados na construção e negociação de sentidos das vivências delas, quando tentamos adentrar nos seus mundos. Isso porque o tema do outro, como legítimo, é um dos desafios que nos pomos. Historicamente, as crianças foram vistas como sujeitos incompletos e ao longo dos anos a hegemonia adulto-centrada guiou-nos em nossas interações com elas.

Na busca por construirmos itinerários diferentes dos que se mantiveram presentes com as infâncias ao longo de décadas, observamos, hoje, que as crianças sugerem outros caminhos. Caminhos que exigem que nos afastemos do que fomos até então e nos coloquemos em constante estado de alerta ao que elas nos dizem, ao que fazem nos cotidianos, muitas vezes sem que nós, adultos, demos a devida atenção. Isso tem nos exigido pensar nossa ação com as crianças como uma experiência singular e sem a priori. Como algo que acontece unicamente no cotidiano, exigindo de nós, como aponta Larrosa:

> [...] um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que ocorrem: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

Cada experiência como um acontecimento (GERALDI, 2010), no qual crianças, sujeitos encarnados com suas histórias e humanidades habitam, entendendo suas potencialidades na gênese de condições geo-históricas (LOPES, 2015) novas.

Nossas investigações aconteceram nos diferentes *espaçostempos* vividos com/pelas crianças. A dimensão do lugar, do praticado, do vivido, do usado por elas, nossos sujeitos, como defende De Certeau (1994) mostrou-se fundamental. Trouxemos aquelas que vivem, convivem, brincam, inventam, praticam, habitam esse cotidiano no encontro entre pessoas e espaço, as confluências em que emergem e se fundem a condição humana e a condição geográfica (LOPES, 2013) na perspectiva que a partir das vivências possamos compreender como as crianças constituem ideias sobre os espaços (Fig. 5).



Figura 5: Novos usos a objetos, novos olhares para o brincar, criar e interagir.
Fonte: Acervo das pesquisadoras. 2014.

Dessa forma, nos contrapomos à visão hegemônica na qual os conhecimentos cotidianos são vistos como menores, a serem superados, e buscamos compreendê-los a partir de seus usos pelos praticantes desse cotidiano (DE CERTEAU, 1994). No nosso caso, as crianças. Dos sentidos que ganham para esses sujeitos tais conhecimentos articulados as seus contextos.

As respostas das crianças a nossa ação de professoras de Educação Infantil quando propiciamos encontros com as linguagens, explorações de múltiplos espaços, opções para escolhas, fomento ao faz de conta e à autonomia, dentre outras tantas possibilidades, apresentam para nós infâncias e colocam em xeque o que acreditamos sê-las. As respostas, materializadas no envolvimento delas nas vivências do dia a dia, traz cada sujeito em sua territorialidade, em seu pertencimento social, cultural, econômico,

étnico, de gênero dentre tantos mais. No pelo brincar vivenciam o espaço como intensidade, criando espaços inexistentes a partir de seus desejos, interesses e necessidades. Brincando, criam e desvelam mundos. Concordamos com Lopes (2015) que reconhecer a prática geográfica do "outro", o seu espaço vivido são traços fundamentais para nossa compreensão desse outro.

Podemos brincar com as crianças, planejar com elas, organizar com elas ações, mas não somos crianças. Não deixamos de ser adultos, nem elas deixam de ser crianças a despeito de toda nossa aproximação construída cotidianamente. Elas parecem apontar para nós que não abrem mão de como nos compreendem e que expectativas parecem ter para conosco. O reconhecimento da alteridade infantil ganha visibilidade quando assumimos as diferentes infâncias presentes e reconhecemos suas singularidades nas nossas ações pedagógicas. Um reconhecimento que provoca reflexões acerca do que propomos do nosso lugar de professoras das infâncias e do lugar da instituição de Educação Infantil no trabalho com elas.

"Bota do outro jeito!", "Assim, eu não vou entrar!"... O desafio está posto: assumir que a trajetória dos nossos pequenos é singular na vivência da íntima relação infâncias e espacialidades, na construção *lugarvida*.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. MEC/SEB: Brasília, 2010.

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

DE CERTEAU, M. **A Invenção do Cotidiano I:** As artes do fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porte Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRA, S. F. A criança, o espaço e a escola - uma experiência em destaque**.** In: CLARETO, S. M.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Espaço e Educação:** travessia e atravessamentos. Araraquara: Junqueira e Maria Editores, 2007. p. 99-127.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. (Org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 35-86.

LOPES, J.J.M. A "natureza" geográfica do desenvolvimento humano: Diálogos com a teoria histórico cultural. In: TUNES, E. (Org.). **O fio tenso que une a psicologia à educação.** Brasília: UniCEUB, 2013b.

LOPES, J. J. M. e ROCHA, L. K. S. Crianças, infâncias e espaços: conhecendo suas culturas e suas geografias. In: SODRÉ, L. G. P. (Orgs.). **Crianças, infâncias e educação infantil.** Curitiba: CRV, 2015.

LOPES, J. J. M.. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. In: **Revista Educação Pública,** v.22, n.49/1, mai./ago. Cuiabá, 2013a. p. 283-294.

LOPES, J. J. M. e VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. In: **Currículo sem fronteiras**, v.6, n.1, jan./jun. 2006. p. 103-127.

MATA. A. S. **Multi-idade na Educação Infantil** - Projeto de Extensão/UFF - Universidade Federal Fluminense/Colégio Universitário Geraldo Reis/Creche UFF, 2015.

MOREIRA, A. R. P.; VASCONCELLOS, V. M. R. Formação do educador/ professor de creche: as questões da inserção e do arranjo espacial. In: ANDRADE, D. F.; LOPES, J. J. M. (Orgs.). **Infâncias e crianças:** lugares em diálogos. Mato Grosso: EduFMT, 2012. p. 49-61.

PÉREZ, C. L. V.. Ora... Ora... Ora... A ética infantil e a pesquisa com as crianças e suas imagens. In: **Revista Teias**, v. 16, n. 42, 2015.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **Topofilia**. São Paulo: Difel, 1980.

VASCONCELLOS, V. M. R.. Infância e Psicologia: marcos teóricos da compreensão do desenvolvimento da criança pequena. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância:** Educação e Práticas Sociais. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 62-81.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na Pedologia. In: **Psicologia-USP**, v. 21, n. 4, São Paulo, 2010. p. 681-701.

ZANETTI, A.; SCHAPPER, I.; SANTOS, N. S.; O Lugar da Brincadeira e o Desenvolvimento da Imaginação no GP LEFoPI**.** In: MICARELO, H. [*et al*.] (Orgs.). **Itinerários Investigativos: infâncias e linguagens.** Juiz de Fora: Editora UFJF, 2008. p. 53-72.

Recebido em 14 de novembro de 2015.

Aceito para publicação em 28 de abril de 2016.