

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**BEATRIZ TOMAZ RUELA**

**BAGUNÇA? LAMBAÇA? BARULHO?**

**A “ARTE” DAS CRIANÇAS PEQUENINHAS.**

CAMPINAS

2011

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

**Beatriz Tomaz Ruela**

**Bagunça? Lambança? Barulho?**

**A “Arte” das crianças pequeninhas.**

Trabalho de Conclusão de Curso,  
apresentado como exigência parcial para a  
obtenção do título de Pedagoga do curso de  
Pedagogia da Faculdade de Educação –  
UNICAMP, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra.  
Ana Lúcia Goulart de Faria.

Campinas

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
GILDENIR CAROLINO SANTOS – CRB-8ª/5447

R837L Ruela, Beatriz Tomaz.  
Lambança? Sujeira? Bagunça?: a “arte” das crianças  
pequenininhas / Beatriz Tomaz Ruela. – Campinas, SP:  
[s.n.], 2011.

Orientador: Ana Lúcia Goulart de Faria.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –  
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Educação infantil. 2. Creches. 3. Crianças  
pequenininhas. 4. Arte. 5. Formação docente. I. Faria,  
Ana Lúcia Goulart de. II. Universidade Estadual de  
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

11-214-BFE

Campinas, agosto de 2011

---

Profª Drª Ana Lúcia Goulart de Faria  
ORIENTADORA

---

Drª Joseane Maria Parice Bufalo  
CO-ORIENTADORA

## **Agradecimentos**

Em primeiro lugar agradeço as crianças pelos olhos cheios de encantamento e pelo prazer da convivência.

À orientadora Ana Lúcia Goulart de Faria, pela orientação, pela amizade e pelo incentivo em lutar sempre pelos direitos das crianças, em especial as pequeninhas e também pelos direitos das mulheres; agradeço a dedicação com que sempre orientou nosso grupo de TCC.

À co-orientadora Joseane Bufalo pelas dicas, pela amizade e militância pelos direitos das crianças e pela valorização das profissionais docentes de creche em Campinas.

Às colegas do Grupo de TCC: Adriely, Andressa, Ana Cláudia, Damaris (por me encorajar a escrever), Débora, Michele, Sandra, Rafaela, Nélia, Peterson, Fer e Nara: pelo incentivo, por compartilharem e pesquisar juntas/os. E às companheiras e companheiros do “Simplesmente Complexa”: por acreditarem.

Às amigas e amigos que sempre me encorajaram, apoiaram durante a vida e na minha pesquisa: Mari Menezes, Flôr, Marina Bonsch, Joyce Melgaço, Alexandre Alencar, Marcelo Alves, Bukke, Joãozinho, Namorinha, Alessandrinha, Kátia Valok, Maria Lúcia, Marina Jardim, Kacinha, Manoel, Carol Spagnol, Marina Costa, Adriana Rio, Simone, Priscila, César, Cris Campos, Vilma Campos, Naná, Danilo, Lila, Anabela, Beto, Luis, Edu Guimarães, Fábio Godoy, Marina Goulart, Fábio Ramos.

Aos amigos do Urucungos, Puítas e Quijengues pelas danças, festas, viagens e apresentações que me proporcionaram maior conhecimento e experiência sobre a cultura popular brasileira.

Aos parceiros do Bloco do Cupinzeiro e do Núcleo de Samba Cupinzeiro pelas muitas batucadas.

Eliana por ser parceira na resistência e a Marcele, pelo carinho e parceria de anos, por tudo que a vida nos proporcionou e tornou nossa amizade cada vez mais forte.

Lourdes da Silva: a maior incentivadora das minhas leituras, escritas e dos “despropósitos” em que me atrevo a escrever de vez em quando.

Gabi, Du, Damaris e Val- minha companheira de todas as horas- por me acolherem quando reingressei no curso, por serem amigos presentes. Dé e Thaís pelas energias positivas e vibrações do bem.

Às educadoras e educadores do CIMEI Arthur Bernardes: por renovar minhas energias e mostrarem que uma outra realidade é possível. Agradeço a turma do Boi Musicado: crianças, pelas bagunça, lambanças e barulhos; às famílias pela parceria; à Maria Alice, Aline e em especial ao Fábio- parceiro no trabalho cotidiano que acompanhou e colaborou com esse meu louco processo de escrita do TCC.

Às educadoras do CEMEI Christiano, pelos anos de aprendizado e parceria.

Aos cirandeiros e cirandeiros do “Universidade Popular” e crianças do assentamento Elisabeth Teixeira pelos desafios de pensar sobre a infância no campo.

Ao meu pai Mário, que acreditou em mim quando eu ainda pequeninha disse: “quero ser professora!”; e às mulheres da minha família: minha mãe Adelaide, pelo amor, dedicação e pela força em que me espelho na vida; às minhas irmãs: Cecília, Lucélia, Cleusa, Augusta e Denise por permitirem que, juntas formássemos um elo feminino que é a força da nossa família e por todo incentivo, em especial à De: irmã e amiga. Aos meus irmãos, em especial ao Le, por tudo que me ensinou na vida e ao Zé pelo incentivo e por me ensinar a ser persistente nos estudos.

Aos meus pais biológicos: Leiva e Clóvis e irmãos Pietro, Bruno e Igor e vovó Nair pelo amor e carinho.

Ao Edu, Mari e João por dividir o dia a dia comigo, pela escuta das minhas incansáveis narrativas sobre as crianças.

Às monitoras de Educação Infantil, pela luta e busca por valorização e reconhecimento de nossa profissão como docentes. E parafraseando Manoel de Barros, à todas as docentes que se atrevem a “carregar água na peneira a vida toda”.

Aos amigos e amigas crianças que sempre me inspiram: Chico, Ana Luiza, Rosinha, Nicolas, Nara, Biazinha e Joãozinho: meu eterno carinho.

**Às crianças, por todas as suas artes, eu dedico este trabalho.**

*“Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff,  
levou-o para que descobrisse o mar.*

*Viajaram para o sul.*

*Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando.*

*Quando o menino e o pai enfim alcançam  
aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar,  
o mar estava na frente de seus olhos.*

*E foi tanta a imensidão do mar, e tanto fulgor,*

*que o menino ficou mudo de beleza.*

*E quando finalmente conseguiu falar, tremendo,*

*gaguejando, pediu ao pai:*

*Me ajuda a olhar!!”*

*A Função da Arte, Eduardo Galeano.*

# Resumo

## BAGUNÇA? LAMBANÇA? BARULHO?

### A “ARTE” DAS CRIANÇAS PEQUENINHAS.

*AUTORA: BEATRIZ TOMAZ RUELA*

*ORIENTADORA: ANA LÚCIA GOULART DE FARIA*

Este Trabalho de Conclusão de Curso é resultado de uma pesquisa realizada durante os anos de 2009 a 2011, em duas creches públicas da cidade de Campinas/SP. Discuto neste TCC, as condições (humanas, temporais, materiais) e a organização dos espaços físicos oferecidos para que o processo criativo nas artes aconteça entre as crianças, envolvendo as diversas linguagens: dramáticas, corporais, musicais e visuais, como possibilidades de imaginação e criação; focando as relações entre crianças pequeninhas, de 1 a 3 anos de idade e delas com as docentes envolvidas nestes processos criativos.

Essa pesquisa apontou como a arte é uma experiência sensível e na Educação Infantil é fundamental para não separar o pensar e o fazer, a cabeça do corpo, a razão e a sensibilidade. De tal forma, a arte é elemento essencial para a formação docente nas creches. Assim, é necessário estabelecer o diálogo entre a arte e as ciências humanas, que não é contemplado nos cursos de formação de professoras/es.

As teorias que abordam a educação das crianças pequeninhas (de 0 a três anos) e as observações em campo, mostraram a importância da arte e da dimensão lúdica nos processos de criação e imaginação das crianças, visando construir uma Pedagogia da Educação Infantil fundamentada na sensibilidade e no prazer de fazer arte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Infantil; creche; crianças pequeninhas; arte; formação docente

## **SIGLAS**

**CEMEI:** Centro Educacional Municipal de Educação Infantil

**CIMEI:** Centro Integrado Municipal de Educação Infantil

**COHAB:** Companhia de Habitação Popular

**EMEI:** Escola Municipal de Educação Infantil

**GEPEDISC:** Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural

**GEM:** Grupo de estudos de monitores

**LDB:** Lei de Diretrizes e Bases

**MEC:** Ministério da Educação e da Cultura

**SME:** Secretaria Municipal de Educação (Campinas)

**PPP:** Projeto Político Pedagógico

**TCC:** Trabalho de Conclusão de Curso

**TDC:** Trabalho Docente Coletivo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>1. PERCURSO</b> .....	09
1.1. Minha trajetória enquanto docente .....	09
1.2. As unidades pesquisadas: universos diferentes.....	15
1.3. Procedimentos metodológicos .....	32
1.4. Inspirações Etnográficas.....	35
<b>2. O ESPAÇO FÍSICO</b> .....	39
2.1. Velhos e novos olhares .....	39
2.2. O espaço físico das creches pesquisadas.....	44
2.2.1. O espaço físico do CEMEI.....	44
2.2.2. O espaço físico da EMEI .....	55
<b>3. FAZER E PENSAR</b> .....	75
3.1. Razão e emoção: diálogos entre ciência e arte .....	75
3.2. O controle do corpo e o limite para a arte versus a arte das crianças pequeninhas .....	77
3.3. Adultos e crianças brincantes: a dimensão lúdica da cultura popular na educação infantil .....	90
<b>4. QUANDO A ARTE TRANSBORDA OS PAPÉIS: DE BAGUNÇA À LAMBANÇA, AS MARCAS DAS CRIANÇAS PEQUENINHAS</b> .....	95
<b>A ARTE EXISTE PORQUE A VIDA NÃO BASTA- CONSIDERAÇÕES FINAIS..</b>	122
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	134
<b>ANEXOS</b> .....	139
I- Pôster	
II- Carta dos direitos das crianças à arte e à cultura	
III- Bibliografia não citada	

## INTRODUÇÃO

*Ó abre alas  
que eu quero passar,  
eu sou da lira<sup>1</sup>  
não posso negar!*  
(Ó Abre Alas- Chiquinha Gonzaga)

*Ó abre alas que eu quero passar, eu sou da Lira não posso negar!* Essa é uma marchinha carnavalesca composta por Chiquinha Gonzaga<sup>2</sup>, que faço uso para trazer as primeiras palavras deste Trabalho de Conclusão de Curso. Abrir alas, para que eu conte um pouco do cotidiano de duas creches públicas da cidade de Campinas em que realizei a pesquisa de campo e a partir desse contexto, refletir sobre as pedagogias reveladas e os processos criativos em arte das crianças pequenininhas.

Com a intenção de recriar o cotidiano, com brincadeiras, canções e poesia, surge “Ó abre alas”, uma marchinha carnavalesca do repertório das/os docentes que foi apresentado às crianças no Baile da Alegria<sup>3</sup>, em 2011, e que crianças e as adultas/os incorporaram nas suas brincadeiras do dia-a-dia, tornando muito significativa para a turma em que fiz as observações de campo em 2011, além de outras marchinhas como “Aí que calor” e “Ei você aí”, porém, “Ó abre alas” foi especial, pois se tornou “marchinha-brincadeira”.

---

<sup>1</sup> Lira vem do grego: instrumento de cordas da antiguidade. Inspiração poética, faculdade de poetar.

<sup>2</sup> Francisca Edwiges Neves Gonzaga, a Chiquinha Gonzaga, nasceu em 1847, compôs a marcha rancho “Oh abre alas” em 1899 e foi a primeira maestrina brasileira.

<sup>3</sup> O Baile da Alegria é uma festa à fantasia em que todas as crianças da creche participam, algumas/uns docentes prepararam um repertório de marchinhas e sambas, que tocaram para animar o baile, que é bem parecido com um baile de carnaval, porém em outra data.

Essa turma brinca em um corredor estreito da EMEI, onde dois grupos de crianças, um de cada lado do corredor, sentam, levantam, encolhem e esticam as pernas, “abrindo alas” para que uma criança “possa passar”, dançando e brincando com as demais. As/os adultas/os também brincam com as crianças neste espaço. Este corredor é utilizado como um lugar em que as crianças se reúnem após o almoço e ficam aguardando até que outras turmas desocupem os banheiros e as pias onde escovam os dentes, uma vez estes espaços não admitem que todas as crianças os utilizem ao mesmo tempo. Para que as crianças não fiquem paradas no corredor, sentadas ou em filas esperando, as docentes o (re)criaram como um espaço de brincadeiras, e as crianças logo trouxeram a marchinha para esse momento. Apelidamos esse espaço de “recuo da bateria”, lembrando o recuo das baterias de escolas de samba durante o desfile de carnaval, onde os músicos e instrumentistas ficam até que a escola de samba passe pela avenida. Neste contexto, as crianças brincam no “recuo da bateria” até que as outras turmas terminem de usar os banheiros e as pias.

É nesse movimento das crianças, nesse abre alas que trago minhas experiências enquanto docente, junto às crianças pequeninhas. Crianças que pulam, pensam, correm, imaginam, criam, riem, choram, mordem, brincam e me fazem brincante a cada dia. E com essas brincadeiras inspiradoras das crianças, trago para o nosso cotidiano na creche inspirações outras, vindas das manifestações populares, dos sons dos tambores e das rodas de samba que frequento e que com as crianças e com o/as docentes com que trabalho, poeticamente vamos compondo esse “nosso fazer arte”.

Para minhas reflexões sobre as pedagogias adotadas na creche e sobre o meu fazer com as crianças, além da poesia, da arte, da cultura popular; as teorias da pedagogia da educação infantil foram fundamentais nesse processo de pesquisa e na concepção de infância na qual me reporto, traçando a interlocução entre as teorias pesquisadas, o cotidiano com as crianças e as minhas próprias experiências com a arte e a cultura popular.

A arte das crianças pequenininhas foi o ponto de partida em que pude analisar como é que os processos criativos acontecem num cotidiano de creche, espaço historicamente marcado pelo controle do corpo. As pedagogias reveladas na organização dos tempos e espaços mostraram a necessidade em pensar sobre a formação docente e a arte, um diálogo que não é contemplado nos cursos de formação de professores e professoras. Assim, durante a pesquisa nas duas creches, registrei, refleti e discuti sobre os processos criativos das crianças pequenininhas, vislumbrando a necessidade de se oferecer a elas condições materiais, humanas e temporais para o exercício pleno da imaginação e da criação.

A coleta de dados aconteceu durante os anos de 2009 a 2011, em forma de registro escrito, fotográfico e em filmagens do cotidiano em que eu estava inserida com as crianças, observando e constantemente refletindo sobre ele.

Nesse cotidiano, observei desde práticas tradicionais disciplinadoras e escolarizantes, fortemente marcadas pelo controle dos corpos das crianças e das/dos docentes, como práticas em que há uma supervalorização das produções infantis, onde o que importa é o produto final, como também encontrei práticas transgressoras e de resistência a produtividade capitalista, onde se valoriza as crianças em seus processos e tempos próprios.

Neste sentido, um constante diálogo entre as teorias da pedagogia da educação infantil, da arte e das pedagogias adotadas nas creches foi de extrema importância. Pensar nos espaços, nas crianças pequenininhas, na arte, na formação docente não só no âmbito acadêmico, mas no cotidiano, no fazer com as crianças.

Durante a escrita deste TCC, foi publicado pela Revista Pro-Posições da Faculdade de Educação da Unicamp, o dossiê *Interlocução possível: arte e ciência na educação da primeira infância*, apresentado por Márcia Gobbi e Sandra Richter. Este dossiê ampliou minha discussão sobre a arte, a imaginação e as criações infantis, e veio contribuir para o “debate em torno das linguagens infantis, das manifestações artísticas e da ciência como inseparáveis na formação de todos.” (Gobbi & Richter, 2011, p.19).

Também neste ano, na 7ª edição do Festival Internacional de Teatro e Cultura para a Primeira Infância, que acontece anualmente na cidade italiana de Bologna, foi publicado o livro “Carta dos direitos das crianças à arte e à cultura”<sup>4</sup>, pela companhia de teatro La Baracca - Testoni Ragazzi, com dezoito princípios publicados em 27 idiomas, declarando a arte e a cultura como direitos fundamentais das crianças. Documento imprescindível para se pensar na educação das crianças na sensibilidade e entendê-las como sujeitos de direitos, inclusive os de imaginar e de criar e ter acesso à arte e cultura.

---

<sup>4</sup> Ver o projeto e o livro na íntegra no site:

[http://cartadeidiritti.testoniragazzi.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=82&Itemid=218&lang=en](http://cartadeidiritti.testoniragazzi.it/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=218&lang=en) > ultimo acesso dia 09/09/2011.

A carta em sua versão em português também consta no ANEXO.

Estes documentos e textos foram compondo meu trabalho de conclusão de curso, assim como outros textos e palestras que assisti e que abordo durante este trabalho.

No capítulo 1, falo da minha trajetória na educação infantil e como ela é fundamental para a minha pesquisa, de onde surgiram minhas primeiras inquietações e reflexões sobre a educação das crianças pequeninhas, como monitora de educação infantil, que exerce a função docente mesmo sem o reconhecimento e a valorização devida. Abordo as diferentes realidades das duas creches no que diz respeito às pedagogias adotadas. Conto como ocorreu o processo da pesquisa empírica, com a pesquisadora inserida no grupo e atenta aos dizeres com e sem palavras das crianças pequeninhas, num constante exercício de escuta; e o levantamento bibliográfico de um tema pouco abordado no meio acadêmico: a arte das crianças de 0-3 anos de idade. Tive como inspiração, as pesquisas etnográficas de Florestan Fernandes (2004) e Patrícia Prado (1998, 1999 e 2006) sobre as culturas infantis e também a bibliografia estudada na disciplina sobre as pedagogias da educação infantil, no meu curso de pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp.

No capítulo 2 abordo os diferentes olhares sobre o espaço físico e a organização do tempo nas creches: para a disciplina e controle dos corpos ou para a transgressão e criação. Discuto como o espaço físico é revelador das pedagogias adotadas e ainda como sua organização e a do tempo, são condições fundamentais a serem oferecidas às crianças: para suas brincadeiras, imaginários e criatividade, além de serem promotores de encontros entre as crianças de diferentes idades e delas com as/os adultas/os.

Discuto, no capítulo 3, como a arte, tanto quanto a ciência fazem parte dos processos criativos das crianças, tentando ampliar um debate a respeito da formação docente, que as ciências humanas não contemplam nos cursos de formação de professoras/es. O corpo controlado, disciplinado, escolarizado, limita os processos artísticos das crianças pequeninhas, que trazem todo movimento para os momentos de criação, assim faço uma abordagem sobre a liberdade dos corpos das crianças que criam em grupo na creche. A dimensão lúdica dos/das adultos/as resgatada na creche com a cultura popular é outro ponto importante deste capítulo. As composições cênicas, danças, músicas, folguedos que trazem a dimensão brincalhona própria da coletividade humana e que docentes e crianças encontram juntas nas brincadeiras, na arte, na poesia.

No capítulo 4 utilizei apenas imagens para mostrar um pouco da arte das crianças pequeninhas, a partir de uma pintura que envolveu todo o corpo. Disponibilizamos tinta guache sobre uma lona preta, onde as crianças puderam experimentar o uso da tinta e da lona de cor diferente da cor usual (branca) dos papéis que geralmente são oferecidos a elas. Algumas pediram pincéis, outras começaram a pintura com as mãos e espalharam tinta por toda a lona e pelo corpo. Depois, pintaram suas próprias imagens refletidas no espelho. Uma pintura cheia de experimentações e sensações. Ao som de músicas regionais brasileiras e de muitas gargalhadas, as crianças foram descobrindo as possibilidades de criação, sem que o/a adulto/a interferisse em seus processos. Nós, adultos/as, apenas registramos esse momento com fotografias e filmagens, que posteriormente se transformou num recorte cuja finalidade foi de compor esse capítulo.

Escolhi dois episódios para as considerações finais, envolvendo também esse processo da pintura. Episódios que aconteceram nas duas creches e que me chamaram a atenção e instigaram-me a pensar sobre as escolhas das crianças, sobre o que as/os docentes oferecem a elas para a imaginação e criação. E faço uma reflexão sobre a educação das crianças pequenininhas partindo da sensibilidade através da arte.

Minha busca em resgatar o lúdico, as brincadeiras e arte como dimensão humana, não aconteceu isoladamente. Há que se considerar ainda os diversos atores e atrizes que participaram e participam desse processo do qual discuto neste TCC: as crianças, sempre atentas, abertas as novas propostas e descobertas, as famílias que se envolvem nessa parceria, toda equipe que trabalha na creche que apóia e compreende o processo de pesquisa e de fazer arte; e principalmente a equipe de educadoras/es que tenho a oportunidade de trabalhar, numa relação de parceria e militância, e que se envolvem cotidianamente com as inventividades das crianças.

Assim, nesse coletivo com que atuo na educação infantil e em que as crianças também estão inseridas e são protagonistas, trago essa reflexão sobre a importância da sensibilidade através da arte.

Estamos num momento da história da humanidade de alto desenvolvimento tecnológico aliado a um consumismo descontrolado, próprio das sociedades capitalistas, onde imperam as marcas, a novidade, a disputa por um status social, o consumo exacerbado e a informação (não a comunicação); onde as pessoas se relacionam em função de um cotidiano da produtividade, ou virtualmente, perdendo o tempo do ócio, do conviver, do prazer de estar junto. Esta pesquisa permitiu a

reflexão sobre a importância da arte para a sensibilidade no resgate da dimensão lúdica, humana, que amplia as relações, fortalece os coletivos, que traz alegria. A arte contagiante, que une as pessoas para ouvir e cantar música, para expressar seus sentimentos na poesia do corpo, para pintar novo movimento, é que possibilitará uma mudança nas pessoas, no sentido de torná-las sensíveis, mais humanas. É a arte que fazemos com as crianças pequeninhas, essa arte do movimento dos corpos, a arte que não vemos, mas imaginamos e que vira poesia, que vai fazer a diferença. Eu trouxe para pesquisa minha própria experiência com a arte na cultura popular, no samba, mas foi na composição com a arte das crianças pequeninhas, essa arte da bagunça, do barulho, da lambança e da experimentação sem medo e sem vergonha, que aprendi a fazer “arte”, a voltar a brincar... a encontrar a inspiração poética, porque “eu sou da lira não posso negar!”

## 1. PERCURSO

*Ando devagar porque já tive pressa  
E levo esse sorriso porque já chorei demais  
Hoje me sinto mais forte, mais feliz, quem sabe  
Só levo a certeza  
De que muito pouco eu sei, que nada sei  
Conhecer as manhas e as manhãs  
O sabor das massas e das maçãs...  
(Tocando em frente- Almir Sater)*

### 1.1. Minha trajetória na educação infantil

Para começar esse trabalho de conclusão de curso e falar da minha pesquisa, é importante contar um pouco da minha trajetória e como surgiu o tema deste TCC, pois, além deles estarem relacionados, são fundamentais na maneira como venho pensando sobre as crianças e de que perspectiva falo.

O tema do meu trabalho é “a arte das crianças pequenininhas”, focando as condições materiais e humanas oferecidas para a criação das crianças, mesmo sem a intervenção do adulto, e a necessidade da formação docente, especialmente em arte, para se trabalhar com as pequenininhas e os pequenininhos no espaço da creche.

Essa primeira inquietação, sobre as condições para o processo criativo das meninas e meninos pequenininhos/as e sobre a organização do tempo e espaço físico pelas docentes, foi o que despertou o meu interesse em pesquisar o tema. Fiz esse recorte focando a arte, para mostrar as vivências e experimentações que acontecem no cotidiano da creche.

As relações estabelecidas entre crianças e adultos e entre as próprias crianças me chamavam muito a atenção, principalmente em como as/os adultas/os

pensam e organizam tudo para as crianças, sem ao menos consultá-las ou programarem junto a elas. Passei a questionar as propostas para as crianças que visam um produto final, sem valorizar o processo.

“(...) a educação infantil não está centrada na aula, no ensino, na figura da professora, no binômio ensino-aprendizagem. A educação infantil está centrada na experiência da criança, no processo, e não no produto ou resultado.” (Faria & Richter, 2009).

Sou monitora de educação infantil em Campinas há 14 anos, tempo que me permitiu acompanhar as diferentes mudanças e transformações curriculares da educação infantil desse município. Trabalhei em um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) por 13 anos e atualmente trabalho em uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) que integra um CIMEI<sup>5</sup>: creches em que realizei a pesquisa de campo para o TCC.

Quando ingressei na rede de Campinas, encontrei uma educação infantil em mudança, valorizando a infância e dando visibilidade aos fazeres das crianças. No cotidiano, pude observar como as práticas desenvolvidas eram tradicionais, baseadas na educação escolar que tem como objetivo, controlar o corpo e disciplinar os sujeitos. Essas práticas controladoras são pensadas como maneira do adulto exercer sua autoridade sobre as crianças, demonstrando a falta de formação docente que contemple a vontade da criança, ou seja, a infância, e que corresponda as especificidades da faixa etária de 0 a 3 anos, que frequenta a creche. Assim, “um

---

<sup>5</sup> Um CIMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil) é composto de EMEI e CEMEI, sob a administração de uma única equipe gestora. Em algumas o corpo docente e de outras/os profissionais não atuam em conjunto, diferentemente deste CIMEI onde realizei minha pesquisa, onde as reuniões e planejamentos são coletivos.

corpo que não foi narrado é provavelmente um corpo sem vivência” (Giovanni apud Rabitti, 1999, p. 150).

Nas discussões pedagógicas, o “Currículo em Construção para a Educação Infantil”<sup>6</sup>, trazia para mim e para muitas docentes, um novo olhar sobre as crianças: eram as primeiras discussões e um primeiro contato com a Pedagogia da Educação Infantil.

No decorrer desses anos fui percebendo como que as crianças pequenininhas criam diferentes maneiras de comunicação utilizando diferentes linguagens, e mesmo os bebês estabelecem diálogos, e quando se recusam a fazer o que lhes é imposto pelo adulto, as crianças estão demonstrando seu real interesse, desejo e resistências.

(...) como ser competente em sua inteireza, capaz de sofisticadas formas de comunicação, mesmo quando bebê, estabelecendo trocas sociais com coetâneos e adultos, através de uma rede complexa de vínculos afetivos (Faria, 1994).

A partir dessas observações percebi que quando não estávamos direcionando as brincadeiras das crianças, elas criavam as suas próprias, que quando não estávamos dizendo como era pra fazer uma pintura ou um movimento, onde deveriam estar e como estar, elas criavam!

---

<sup>6</sup> O “Currículo em Construção para a Educação Infantil” consiste em uma proposta pedagógica da SME de Campinas/ SP, publicado no ano de 1998, que considera a criança como sujeito, portadora do direito de brincar e produtora de cultura; reconhece que o educar e o educado são indissociáveis e que a educação para crianças pequenas tem suas especificidades. Foi elaborado coletivamente por representantes dos diferentes segmentos de profissionais docentes que na época atuavam a Educação Infantil.

Dessa forma, como espaço de vida, a creche deve proporcionar espaços para brincar, em que adultos e crianças possam vivenciar, experimentar, sentir, conhecer, explorar toda a riqueza que esta atividade encerra, entre fantasia e histórias, danças, músicas, transgressões, imprevistos, sociabilidades, invenções, convites a brincadeiras e outras manifestações e expressões culturais de crianças pequenininhas. (Prado, 1999, P. 115).

Fui assim, aprendendo com as próprias crianças, a escutá-las e a entendê-las sem palavras, através das suas transgressões. As crianças criam estratégias para fugir do controle do adulto, próprio das culturas infantis produzidas pelas crianças entre elas e com as/os adultas/os.

(...) Elas talvez representem o avesso do desejo de poder, do controle, do adestramento, da adequação aos modelos determinados, do movimento contido, previsto e lucrativo, da divisão e exclusão, da periodização do que são a cada dia de vida, da rigidez das condutas, normas e atitudes e da reprodução simplesmente. (Idem, p.116)

Portanto, é possível compreender o que a criança deseja e aquilo que ela não deseja. Para que isso realmente aconteça é preciso escutá-las. *“Por isso, é essencial dar às crianças o tempo necessário para que desenvolvam a imaginação, para criar um interesse e mantê-lo. A esse respeito, a função dos professores e do ambiente é fundamental.”* (Rabitti, 1999, p. 152)

Nesse contexto, de perceber aquilo que as crianças realmente estavam interessadas em fazer, em 2009 na primeira CEMEI em que trabalhei, comecei a filmar suas brincadeiras livres no parque e a perguntar do que mais gostavam de fazer na creche e quais espaços gostavam de estar. A resposta foi praticamente unanime a respeito do espaço: todas preferiam estar fora da sala, que era bem pequena. Gostavam de brincar e de construir coisas, fazer esculturas e experimentar

coisas novas. Passei então, a ter como referência no meu trabalho com as crianças, aquilo que elas queriam fazer. A criança veio para o centro das minhas ações e do planejamento e não mais as possibilidades adultocêntricas que considera a criança incompleta, a vir a ser adulto, onde se desconsidera os desejos das próprias crianças. *“A organização do tempo e do espaço em escolas de Educação Infantil muitas vezes gira em torno das necessidades do adulto, criando assim um espaço “adultocêntrico”* (Finco, 2007, p.97).

Percebi a importância de escutar as necessidades e vontades trazidas pelas meninas e meninos pequeninhos/as e nessa nova forma de trabalhar, percebi também a importância de criar condições e organizar melhor os espaços com e das crianças. Deste modo, comecei a observar quais as condições que as docentes oferecem para as diversas criações das crianças, no cotidiano da educação infantil.

No ano de 2002, conheci o grupo de danças e teatro populares “Urucungos, Puítas e Quijengues”, de Campinas, grupo do qual fiz parte e aprendi grande repertório de músicas e manifestações populares, que incorporei ao meu trabalho com as crianças. Depois, no Núcleo de Samba Cupinzeiro, onde participo do Bloco de Carnaval (inclusive crianças brincam no bloco), freqüento as rodas de samba, da qual também trago o repertório para as brincadeiras, músicas e danças na creche. Buscando trazer as minhas próprias experiências para o dia a dia com as crianças.

Portanto, a importância da preservação da memória e do resgate das experiências passadas está exatamente no fato de não perdermos esses referenciais, de podermos, a partir das experiências do passado, reconhecer o presente e buscar alternativas para este. (Setubál & Silva, Apud Faria, 2002).

Uma inquietação que surgiu durante a pesquisa foi sobre a formação docente. O que a Secretaria da Educação de Campinas estaria oferecendo as docentes como formação em artes e qual a abordagem desses cursos oferecidos. Sabemos que atualmente, na rede municipal de Campinas, tem sido dada grande importância aos estudos sobre letramento e alfabetização, conforme pode ser observado nas Diretrizes Curriculares para Educação Infantil do município do ano de 2008. Apesar das práticas pedagógicas sobre alfabetização e letramento trazerem a arte e a poesia para as crianças, é utilizado como recurso metodológico, e parafraseando Gisela Wajskop França (1990) que discute sobre a “didatização do lúdico”, nesse contexto, “didatizando a arte”. É a arte e poesia fora do processo criativo. E qual o lugar da arte nos planejamentos, nos documentos das creches- como atas de reuniões, projeto político pedagógico; e nas práticas com as crianças?

Assim, essa pesquisa teve como foco as relações entre as crianças pequenininhas e delas com as docentes nos processos artísticos no cotidiano da educação infantil, considerando que a criança possui múltiplas linguagens, visando contribuir para a pedagogia da educação infantil. O objetivo da pesquisa é analisar as condições oferecidas às meninas e meninos pequeninhos/as para a criação em arte evidenciando a formação em arte oferecida às docentes de creche.

Na educação infantil, são planejadas diversas “atividades” a serem realizadas com as crianças: brincadeiras, pinturas, colagens, cantar músicas, encenar histórias. Tudo isso é pensado e planejado pelas docentes e nem sempre as crianças participam desse planejamento ou são ouvidas sobre suas vontades. Nem sempre é dado espaço ao imprevisto, como afirma Bufalo (1999): “*para evitar o imprevisto, mas permitir o imprevisto, possibilitando que os pequenos se tornem crianças e vivam a*

*infância*". Além disso, o adulto conduz o processo visando um resultado. Dessa forma, essas vivências não acontecem como processo criativo das crianças, mas como reprodução do que foi pensado pelas docentes.

As experiências com artes são geralmente voltadas às artes plásticas e encenação de histórias, pelas próprias crianças. Mas nos momentos de roda, são cantadas e representadas diversas cantigas da cultura popular e ainda recitadas poesias para as crianças. Porém, ainda se tem o hábito de priorizar as artes plásticas. Nesses momentos de pintura, desenho e colagens, geralmente as "atividades de arte" são desenvolvidas nas mesinhas com pequeno grupo de crianças e as professoras já dizem o que e como é para as crianças fazerem, às vezes até com desenhos ou atividades mimeografadas valorizando o produto final.

## **1.2 Unidades pesquisadas: universos diferentes.**

A creche como um lugar do coletivo infantil. Lugar das crianças estabelecerem relações com outras crianças, com adultos e adultas e com um espaço que seja pensado e planejado para e com elas. No decorrer de nossa história, principalmente a partir de um crescimento frenético do capitalismo, as crianças perderam seu mais delicioso espaço coletivo: a rua.

(...) se aproxima de um grupo de crianças e pergunta a uma delas onde aprendeu aquele brinquedo. A resposta vem pronta e imutável: - Aprendi na rua. (Fernandes, 2004, p.246).

Com o aumento da mão de obra feminina no mercado de trabalho, a creche surge com a luta das mulheres por direitos e um lugar para as mães trabalhadoras deixarem suas filhas e filhos, dividindo com a sociedade a sua educação.

Apesar das especificidades do capitalismo no Brasil, existem as características comuns, próprias dos diferentes processos de industrialização: aumento da mão-de-obra feminina no mercado de trabalho, ambivalência da nova estrutura familiar, produto da invasão do capital na esfera privada, a 'familiarização' da fábrica, a necessidade de controle do tempo do não trabalho, etc. Portanto, tem-se um novo papel para a infância. (Faria, 2002, p.65)

Na Constituição Brasileira de 1988 (art.208) é assegurado ao pai e a mãe trabalhadores/as rurais e urbanos, o direito a creches e pré-escolas para seus filhos e filhas e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, em 1996, é assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). A creche assim, passa a ser um lugar de todas as crianças, independente da situação de suas famílias, se trabalham ou não. É o lugar de produção de cultura infantil, de brincadeiras, de arte.

A pesquisa para meu TCC foi realizada em duas creches. A primeira, um CEMEI (Centro Municipal de Educação Infantil) da região Norte de Campinas, no sub-distrito de Barão Geraldo, onde observei turmas de crianças de 1 a 3 anos de idade, nos anos de 2009 e 2010, durante o período em que trabalhei como monitora. A segunda, uma EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil) localizada na Vila Costa e Silva, região Leste de Campinas na qual observei as crianças de 2 e 3 anos<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Esta EMEI integra um CIMEI e para atender a demanda da comunidade por vagas, também tem turmas de agrupamento dois (crianças de 1ano e 5 meses até 2 anos e 11 meses), neste espaço.

de idade durante o segundo semestre de 2010 no estágio e no primeiro de 2011, trabalhando como monitora.

A primeira creche pesquisada, o CEMEI, localizado no sub-distrito de Barão Geraldo, atende as crianças das comunidades dos bairros em seu entorno e filhas e filhos de estudantes da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas), foi construída em 1982 em um terreno doado pela antiga proprietária da Fazenda Santa Genebra, Sra. Jandira Pamplona. Esta creche, na qual trabalhei como monitora durante 13 anos, e onde também fiz as primeiras observações a respeito das experiências das crianças, integrava-se, desde a década de 1980, à Secretaria da Promoção Social, cuidando e educando crianças de 0 a 3 anos de idade. Em 1991, quando as creches passam para Secretaria da Educação, esta referida unidade foi reformada e o seu espaço físico ampliado, passando a atender então, crianças de 0 a 6 anos de idade.

Na busca pela implantação de um projeto que cumprisse com as determinações da constituição de 1988 e a lei orgânica do município, referentes ao compromisso com a educação Infantil de crianças de 0 a 6 anos em equipamentos sócio-educativos, os Centros Infantis (creches) transferem-se da Secretaria da Promoção e Assistência Social, para a Secretaria Municipal de Educação. (Prado, 1998, p.42)

Em 2009 e 2010 foram atendidas em média 220 crianças no CEMEI, com: 1 turma de Agrupamento 1 com 24 bebês de 4 meses a 1 ano e 4 meses, 1 de Agrupamento 1 com 16 bebês de 1 ano a 1 ano e 4 meses, 1 turma de Agrupamento 2 com 24 crianças de 1 ano e 5 meses a 3 anos, 1 turma de Agrupamento 2 com 28

crianças de 1 ano e 5 meses a 3 anos, 4 turmas de Agrupamento 3 com uma média de 35 crianças cada.

Os agrupamentos 1 e 2 atendidos em período integral (das 7:00 as 18:00h) e os agrupamentos 3 em período parcial (das 7:00 as 11:00 ou das 13:00 as 17:00).

As matrículas nos agrupamentos seguem critérios estabelecidos pela Secretária Municipal de Educação e a formação de turmas para cada ano é determinada pela equipe gestora e pelas professoras. A participação ou não das monitoras nesse processo varia de ano para ano.

Compôs a equipe desta unidade nos anos citados:

Quantidade	Cargo	Situação Funcional
20	Monitoras ou Agentes de Educação Infantil <sup>8</sup>	Efetivos
06	Professoras	Efetivas
01	Professora Adjunta <sup>9</sup>	Efetiva
01	Professora de Educação Especial	Efetiva
01	Administradora <sup>10</sup>	Efetiva

<sup>8</sup> No período em que as creches eram ligadas a Secretaria da Promoção Social, essas profissionais eram chamadas de “agentes de creche”, ao passarem para a Secretaria da Educação, passaram a ser chamadas de “monitor infanto-juvenil I”, depois de “monitor de educação infantil” e por último, de “agentes de educação infantil”: diferentes nomes para profissionais que atuam também como docentes de creche.

<sup>9</sup> O cargo de Professor Adjunto destina-se, prioritariamente, à substituição para o exercício das funções de docência sempre que se configurar ausência, a qualquer título, dos titulares de cargo do grupo de professores. (Art. 1º da Resolução 05;2009) Fonte: Diário Oficial do Município de Campinas, 15/05/2009.

<sup>10</sup> Administradora de Creche, era um cargo da Secretaria da Promoção Social, com a passagem das creches para a Secretaria da Educação este cargo entrou em extinção. As administradoras continuam até se aposentarem, porém não há mais concursos para esta ocupação.

02	Funcionárias de apoio e limpeza	Efetivas
02	Funcionárias de apoio e limpeza	Terceirizadas
04	Cozinheiras	Terceirizadas
01	Guarda	Efetivo
01	Vigilante	Terceirizado
01	Orientadora Pedagógica	Efetiva
01	Vice- Diretora substituta	Efetiva
01	Diretor Substituto	Efetivo

Algumas monitoras trabalham nessa unidade desde sua fundação e várias moram nos bairros próximos da creche. As professoras em sua maioria, moram fora do subdistrito, assim como a equipe gestora. Portanto as monitoras são as que têm uma maior relação com as pessoas da comunidade, participando inclusive do dia a dia fora da creche. No ano de 2009 ingressou por concurso, 1 monitor. O primeiro monitor a trabalhar nesta creche, desde sua fundação. Por serem as mulheres a maioria das profissionais e por ser esta uma profissão historicamente feminina, usarei neste texto monitoras e professoras, no feminino.

A organização do tempo e o planejamento são realizados por todas as docentes (monitoras e professoras) em reuniões de planejamento, de setor, de avaliação, nos TDCs (Trabalho Docente Coletivo) e nos GEMs (Grupo de Estudos de Monitoras). Os trabalhos referentes ao cuidar e educar crianças (indissociáveis) também são realizados por ambas. Assim, considerando dois atores, dois sujeitos que lidam com as crianças: as professoras e as monitoras, e entendendo a

importância das duas, sem antagonizar suas famílias, mas entendendo como parceiras nas relações entre e com as crianças, ambas ocupam a função docente independente do diploma ou do cargo que ingressou. Para explicar a categoria das docentes de creche, Bufalo (2009) nos aponta as “outras vozes de docentes de creche, isto é, as monitoras, procurando, assim, contemplar diferentes olhares em diferentes contextos”.

O Conselho de Escola é uma instância composta por representantes das famílias, das funcionárias, das professoras, das monitoras e da equipe gestora<sup>11</sup>. Na maioria das vezes, nas reuniões de Conselho, a participação das mães e pais é somente para aprovação do que já foi determinado pela equipe gestora e de profissionais docentes ou não, da creche, e esclarecimentos. Nas reuniões de planejamento do início do ano são elencadas metas a serem atingidas durante o ano, tanto para o trabalho com as crianças, como metas visando melhorias no espaço físico e organização da unidade. É também o Conselho que aprova o plano de gastos da verba repassada trimestralmente para compra de materiais, consertos, reparos e reformas da creche, provenientes do “Conta Escola”<sup>12</sup>.

Outro aspecto observado que vale a pena ressaltar é sobre o trabalho pedagógico que enfoca as datas comemorativas, embora discutido pela equipe de profissionais docentes no início do ano que não seriam trabalhadas tais datas, pois estas não seriam prioridade no projeto pedagógico, elas acabaram aparecendo em

---

<sup>11</sup> As equipes gestoras são formadas por diretora/res, vice-diretoras/res e orientadoras/res pedagógicas/os.

<sup>12</sup> O Conta Escola consiste numa verba repassada trimestralmente às escolas de Campinas, inclusive às creches e pré-escolas, a serem administradas pela gestão escolar e sob a fiscalização do Conselho Fiscal, constituído por docentes, funcionários e familiares das crianças e alunos/as. O valor dessa verba varia conforme a quantidade de crianças ou alunos/as na escola.

alguns momentos e fizeram parte do calendário escolar, como por exemplo: almoço de natal, carnaval, páscoa, festa junina. Outras já tinham sido estabelecidas em comum acordo nas reuniões de planejamento: dia das crianças e aniversariantes do mês. Em alguns desses momentos, a arte esteve presente através de teatros das crianças, das adultas/os; dança; pinturas e desenhos feitos pelas crianças.

As datas comemorativas trazem para o cotidiano de algumas unidades de educação infantil, comemorações religiosas e cívicas, que muitas vezes reforçam o consumismo, hábito da nossa sociedade capitalista.

As datas religiosas estão presentes em festejos populares, apropriados pela Igreja Católica. Para os povos antigos da Europa, as festas populares aconteciam para reverenciar deuses agrários em ritos que celebravam a fertilidade do plantio que estes povos também associavam a fertilidade humana (marcando sua característica profana), celebravam a colheita, o plantio, reverenciavam o sol. Com a instituição da Igreja Católica, esta tentou acabar com a tradição, chamando-as de festas pagãs ou profanas (não católicas). Não obtendo sucesso em acabar com as manifestações do povo, a Igreja foi se apropriando das festas populares lhes atribuindo o caráter religioso e instituindo datas do calendário religioso para tais festas, por exemplo, o Natal, o dia de São João e as festas juninas.

Os estudiosos situam as origens das comemorações juninas entre os povos arianos e os romanos, na Europa, na Idade Antiga, desde priscas eras. Naquela época, essas festas eram consideradas como parte dos rituais de celebração da passagem para o verão (inverno no hemisfério sul). A população rural promovia festas para afastar os espíritos maus que provocaram a esterilidade da terra, as pestes nos cereais e as estiagens. No decorrer da Idade Média, a festa foi cristianizada e a Igreja Católica deu-lhes como padroeiros os santos cujas datas agiográficas localizam-se na época da mudança de estação: Santo Antônio, São João e São Pedro. Os

rituais ligados ao fogo (balões, fogueiras, foguetes) também ganharam outra significação. De acordo com o que se acreditava, passaram a ter a finalidade de afugentar os demônios. Na Península Ibérica acabou se tornando uma das mais antigas e populares das tradições da religiosidade popular. (Araujo apud Campos, 2007, p. 590).

Outra festa popular considerada profana é o Carnaval (Carne Levare, que significa afastar a carne), que para os povos antigos eram festejos aos seus deuses e a Igreja Católica instituiu como último momento de alegria, festas e abundâncias antes do período da quaresma, que antecede a Páscoa dos católicos, que é marcado por um momento de abstenções dos prazeres.

As datas cívicas foram criadas para reforçar o nacionalismo, marcadas de preconceito e estereótipos, foram muito usadas nas escolas e na educação infantil no período da ditadura militar no Brasil.

Num Estado laico, a escola pública deve ser laica, não apresentando características religiosas, impondo uma religião ou uma verdade. Adultos/as e crianças de todas as crenças e também as que não possuem nenhuma crença religiosa, devem ser respeitadas num ambiente público. Por isso o espaço de educação infantil não deve reforçar as datas comemorativas, mas pode festejar a cultura popular tão diversa em nosso país, sem imposição de crença religiosa.

Retomando as comemorações na educação infantil, nesta creche, a festa dos aniversariantes acontece toda última sexta-feira de cada mês. Ficou estabelecido que a decoração seria produzida pelas docentes e crianças, com temas diversos que as turmas estivessem trabalhando em seus respectivos projetos. Assim não

poderiam ter personagens comerciais, como por exemplo: Mickey, Barbie, entre outros. Eram as artes das crianças que marcavam a festa.

Esse momento da festa envolvia toda a creche, pois uma turma preparava a decoração, outra turma preparava a animação, que poderia ser brincadeiras, músicas, teatro e dança (feitas inclusive com as crianças). Nesse dia era “permitido” que misturassem as idades, as crianças dos agrupamentos III brincavam com as do II e com os bebês, embora nem sempre os bebês participassem das festas, pois muitas vezes foi alegado que eles estavam com sono, choravam com o barulho e estranhavam as pessoas que não eram da sua turma. Mas as crianças maiores e pequenininhas gostavam de estar misturadas. Faziam rodas, corriam juntas, brincavam no parque. Mesmo os bebês no colo das monitoras ou nos carrinhos balançavam os pezinhos e corpo mostrando satisfação em estar na festa. Porém estes “dizeres” sem palavras não eram ouvidos.

Nos dias comemorativos e festivos algumas das dependências da creche eram temporariamente modificadas (como o galpão e o refeitório), revelando a suspensão, também temporária, da vida cotidiana da creche - como se as vontades e iniciativas das crianças fossem mais consideradas e respeitadas, como se lhes fosse dada maior oportunidade de conviver com seus pares, com crianças de outras idades e com outras professoras, familiares e membros da comunidade. (Prado, 2006, p.7)

Nesta creche, as famílias não participam do cotidiano. As crianças são “entregues” para as docentes no portão no momento da entrada. Na saída, os pais e responsáveis “retiram” seus/suas filhos/as também no portão. Às famílias é permitida a entrada somente para fazer a matrícula, em dia de reunião, nos eventos abertos pra comunidade (que são apenas 2 por ano: festa junina e mostra pedagógica), para

possíveis conversas com a equipe gestora ou então acompanhadas por algum/a funcionário/a da unidade. Essa atitude é justificada como forma preventiva de segurança das crianças, mas que na verdade consiste em mais uma forma de controle que, para Spaggiari (1998) priva as crianças do convívio com suas famílias também no espaço da creche, desconsiderando os três atores sociais que compõem a educação infantil: crianças, docentes e famílias. Neste sentido, Barbosa (2007) traz uma discussão sobre as culturas da infância, culturas escolares e culturas familiares, ressaltando esse caráter controlador da educação. E traz uma observação feita por Thin (2006) apontando o contraste entre a cultura da família e a da escola, colocando-as como relações desiguais, onde há um pólo dominante que é o da educação, onde se controla o tempo, os espaços e com uma ação educativa moralizadora.

“Mesmo com as mudanças pedagógicas implementadas nos últimos anos, as escolas conservam esta lógica específica de socialização e defendem apenas uma modo de ser, de pensar, de responder, isto é, apenas uma forma de cultura que é reconhecida como a ‘legítima’.” (Barbosa, 2007)

Este CEMEI conta com um blog, moderado pela orientadora pedagógica, onde são postadas imagens do trabalho pedagógico e textos criados ou sugeridos por ela e que nenhuma outra docente tem acesso para postagens, ficando assim com apenas um olhar sobre o trabalho pedagógico.

A segunda creche pesquisada, a EMEI juntamente com uma CEMEI integra o CIMEI (Centro Integrado Municipal de Educação Infantil). Nesta unidade fiz parte das observações de campo, quando realizei o estágio em Educação Infantil (para a

EP.143- Educação Não-Escolar e EP. 306 Estágio Supervisionado II), no segundo semestre de 2010 e onde trabalho neste ano de 2011, foi também a EMEI a qual quando criança, freqüentei a pré-escola na turma do infantil em 1983 e no pré em 1984.

A relação que tenho com esse espaço físico da EMEI, me traz muitas lembranças da minha infância vivida ali, em relações com as adultas marcadas pelo controle e disciplina, mas também com transgressões por parte das crianças; este lugar foi de muitas brincadeiras. A EMEI conta com ampla área externa, que era e ainda é, o preferido das crianças. O parque com túnel e labirinto eram os brinquedos favoritos, para mim e demais crianças daquela época, onde brincávamos escondido. No campo gramado inventávamos nossos brinquedos, como uma boneca que fazíamos enrolando o guardanapo de pano que levávamos diariamente na sacola. Gostava muito de brincar nos quadrados de cimento e percebo que ainda hoje as crianças inventam brincadeiras neste lugar, como fazer churrasco com gravetos e folhas, usando o quadrado como churrasqueira.

Passávamos muito tempo na sala e me lembro de um quadro na parede do corredor que indicava qual espaço físico externo a sala que cada turma usaria nos determinados dias da semana e em que horário: mostrando rigorosa organização do tempo e do espaço. Era um único espaço por dia da semana: parque, campo, tanque de areia, arena ou sala de jogos.

Não me recordo de brinquedos na sala. Lá, fazíamos lição no caderno, pintávamos desenhos mimeografados, recorte, perfuração e fazíamos modelagem com massinha. Eu adorava fazer escultura com massinha! Diversas vezes fiquei na sala, enquanto a turma toda ia ao parque, pois não havia terminado a lição. Apesar

disso, tenho boas lembranças das brincadeiras no parque, das cantigas de roda na arena (anfiteatro de alvenaria), das corridas com pneus no gramado. Percebo nas crianças que freqüentam a EMEI atualmente, que o que elas mais gostam é brincar.

Vejo uma grande mudança na concepção de educação infantil por parte das docentes da EMEI. O brincar é mais valorizado. As crianças vão ao parque 2 vezes todos os dias e nas salas tem uma diversidade de brinquedos ao alcance das crianças. O galpão interno que quando eu era criança era usado somente para formar filas na hora da entrada e para uso no dia da formatura, hoje é mais um espaço de brincadeiras para as crianças.

Ela foi construída entre 1975 e 1976 na Vila Costa e Silva. Uma vila de casa populares, construída pela COHAB<sup>13</sup> na década de 1970. O bairro tem comércio, escolas estaduais de ensino fundamental e médio, centro de saúde, praça de esportes, associação de moradores, casa de idosos (municipal) e um Núcleo Assistencial de atendimento a criança e adolescentes, da Secretaria Municipal de Promoção Social, para famílias que trabalham e não tem onde deixar seus/suas filhos/as. As crianças que freqüentam a EMEI, são moradoras da região (Vila Costa e Silva, Vila Miguel V. Cury, Jd. Santa Genebra, Pq. Taquaral, Jd. Santa Cândida, Pq das Universidades, Vila Nogueira e Jardim Santana) ou de outros bairros mais afastados, cujas famílias foram encaminhadas para matrícula via mandato judicial<sup>14</sup> (pois na cidade a demanda por vagas na Educação infantil não contempla todas as

---

<sup>13</sup> COHAB- Companhia de Habitação Popular.

<sup>14</sup> As matrículas, realizadas por via de mandato judicial são encaminhadas primeiramente pelo conselho tutelar, caso a creche não tenha vaga para oferecer para as crianças nessa situação, o conselho encaminha as famílias para o juiz, que envia o mandato para que seja efetuada a matrícula da criança, mesmo a creche não tendo condições físicas nem humanas para receber essas crianças. Porém esta é a única forma de assegurar o direito da criança diante a falta de vagas.

crianças de 0 a 5 anos) e são provenientes de bairros como: CDHU<sup>15</sup> San Martin, Centro, Região do Ouro Verde. Atende aproximadamente 400 crianças de 0 a 5 anos. Falarei da EMEI (nessa particularmente tem crianças a partir de 2 anos como já citei anteriormente), como o lugar onde em 2010 e 2011, realizei a pesquisa e levantei dados, dentro deste amplo espaço do CIMEI.

A EMEI possui 8 salas com 11 turmas em períodos integral e parcial de agrupamentos 2 e 3, com crianças de 2 a 5 anos. Como na CEMEI também tem agrupamento 2, as turmas de agrupamento 2 da CEMEI e CIMEI são montadas com separação de idades. Assim as da CEMEI tem de 1 ano e 5 meses a 2 anos e as da EMEI tem de 2 anos a 3 anos, atendidas em período integral (3 turmas) e 1 turma em período parcial. Os agrupamentos 3 atendem crianças de 3 a 5 anos (com mistura de idades nas turmas). Em Campinas, as crianças de 3 a 5 anos são atendidas em período parcial (4horas), nessa situação encontramos 5 turmas, porém esta EMEI possui 2 turmas de agrupamento 3 em período integral, fruto da reivindicação e luta da comunidade, conselho de escola e equipe do CIMEI. São apenas 2 creches<sup>16</sup> na cidade de Campinas que atendem 2 turmas de agrupamento 3 cada, em período integral. O plano anual de trabalho das docentes são chamados de “Carta de Intenção”, compõem o Projeto Político Pedagógico da unidade e foi construído coletivamente por cada equipe de docentes das turmas e também as professoras construíram um trabalho em conjunto, por agrupamento.

Compõe a equipe da EMEI neste ano de 2011, conforme a tabela a seguir.

---

<sup>15</sup> CDHU- Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano.

<sup>16</sup> A outra é a EMEI Silvia Fernandes Boni, no bairro Chácaras do Cruzeiro do Sul.

Qtdd.	Cargos ocupados na EMEI	Situação Funcional
14	Monitoras e Agentes de Educação Infantil	Efetivas
10	Professoras	Efetivas
02	Professoras Adjuntas	Efetivas
01	Professora de Ed. Especial	Efetiva
02	Funcionárias de apoio e limpeza	Efetivas
03	Funcionárias de apoio e limpeza	Terceirizadas
01	Cozinheira	Efetiva
04	Cozinheiras	Terceirizadas
01	Vigilante	Terceirizado
01	Professora Limitada <sup>17</sup>	Efetiva
01	Cozinheira Readaptada <sup>18</sup>	Efetiva
01	Orientadora Pedagógica <sup>19</sup>	Efetiva
01	Vice Diretora <sup>20</sup>	Efetiva

<sup>17</sup> Não assume turma de crianças por motivos de saúde.

<sup>18</sup> Por motivos de saúde que a impossibilita de exercer a sua função, esta funcionária é readaptada em outra função, que não a prejudique, prestando serviços na secretaria da creche.

<sup>19</sup> Responsável por todo o CIMEI.

<sup>20</sup> Somente para a EMEI, pois a CEMEI tem outra vice-diretora.

01	Diretora <sup>21</sup>	Efetiva
----	------------------------	---------

As monitoras da EMEI em sua maioria não são moradoras da região na qual se situa a creche, mas estabelecem uma boa relação com as famílias e a comunidade. As famílias acompanham suas crianças até as salas das turmas na entrada e buscam também nas salas na hora da saída, permitindo maior contato com as docentes e com o espaço da creche.

A creche promove momentos freqüentes de participação das famílias durante o ano, que vai além das rotineiras reuniões. Os pais, mães ou outros/as responsáveis pelas crianças participam de passeios, de eventos organizados para família, e festas, além de algumas docentes convidarem as mães, pais e avós a participarem de algum momento planejado para as crianças, como contar histórias, cantar músicas ou trazer suas memórias. A turma que observei contou com a família na elaboração de sua carta de intenção. Perguntou-se às mães e pais, o que eles achavam importante que fosse trabalhado durante o ano. As respostas foram: brincadeiras, música e as relações entre as crianças e delas com os adultos, e a partir dessas sugestões e de acordo com o eixo temático para o ano de 2011, foi elaborada tal carta.

“(…) a comparação e a troca de contribuições entre pais e educadores, favorecem sem dúvida alguma a construção de um novo modo de educar, incitando os professores a perceber a participação familiar como elemento de enriquecimento expansivo e não como interferência”. (Spaggiari, 1998, p.106)

---

<sup>21</sup> Esta também é responsável pela gestão de todo o CIMEI.

Algumas docentes optaram por nomear suas turmas relacionando a algum projeto que será trabalhado durante o ano, outras não, conforme a tabela abaixo.

Agrup.	Docentes Envolvidas	Nome da Turma
Ag. 2 F	1 professora e 1 monitora de apoio	Turma da Estrelinha
Ag. 2 D	1 professora, 2 monitoras e 1 monitor	Turma do Boi Musicado
Ag. 2 E	1 professora e 4 monitoras	Não tem nome
Ag. 2 C	1 professora, 3 monitoras e 1 monitor	Turma dos Fanfarrinhos
Ag. 3 A	1 professora e 1 monitora	Não tem nome
Ag. 3 B	1 professora e 1 monitora	Turma da Formiga
Ag. 3 C	1 professora	Turma da Borboleta
Ag. 3 D	1 professora	Turma dos Pintinhos
Ag. 3 E	1 professora	Turma das Borboletas
Ag. 3 F	1 professora	Turma da Coruja
Ag. 3 G	1 professora	Turma do Céu

O CIMEI trabalha com um eixo temático comum, que foi discutido e construído coletivamente, por todas as docentes e o trabalho realizado por cada turma, contempla as possibilidades do eixo: “Culturas e Diversidades: nas

brincadeiras; na alimentação; na sustentabilidade ambiental; nas linguagens; gênero e nas relações etnorraciais”. A rotina e o planejamento são organizados e realizados por todas as docentes de todo o CIMEI, em reuniões semanais de setor, nos TDCs, GEMs, reuniões de planejamento e avaliação.

Este CIMEI também possui um blog na internet, onde são postados textos, links para outros sites, imagens do trabalho com as crianças, cardápio da cozinha, informes gerais, dicas, textos, espaço para as profissionais escreverem, coisas que as crianças fazem ou dizem e espaço para as famílias postarem e mandarem recados. Existe uma pessoa que é moderadora do blog, mas todas as demais profissionais são convidados a participarem e contribuírem com o blog.

Pessoas da equipe gestora também participam de um grupo chamado de inter-setorial (composto por representantes do centro de saúde, assistência social, associação de moradores, creches e escolas da região), com a atuação em conjunto, visando a integração e melhoria no atendimento a comunidade.

Os responsáveis pelas crianças são bem atuantes no Conselho de Escola, participam definem metas para o investimento da verba repassada para o CIMEI e reivindicam melhorias para a creche, na prefeitura. Como citei anteriormente, a autorização para o atendimento de crianças em agrupamento III em período integral foi também, uma vitória do Conselho.

Para o ano de 2011, foi decidido coletivamente que não será trabalhado as datas comemorativas, dando maior importância ao eixo-temático. Também foi decidido pelo grupo que ocorreriam um evento por mês, onde todas as crianças da CIMEI participariam juntas e alguns deles estendidos as famílias. Diversas turmas de

crianças se juntam para brincar no parque e no campo gramado, e freqüentemente os bebês vão brincar lá também, proporcionando a mistura entre crianças de diferentes idades.

### **1.3 Procedimentos Metodológicos**

A pesquisa realizada foi de “observação participante”. A observação participante é caracterizada pela presença da pesquisadora de forma mais ativa. William Corsaro define como “sustentável e comprometida” a observação participante na pesquisa etnográfica em que a pesquisadora está inserida no grupo: “A etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo”(Corsaro, 2009). Desta maneira, além de observar, eu estava imersa no cotidiano das unidades e assim, tive a oportunidade de, não só capturar os dados, mas de compreender o contexto no qual as crianças e docentes envolvidos no processo educativo estavam inseridos. Este modo de realizar a pesquisa permite uma visão mais ampla dos acontecimentos ocorridos nas unidades e assim proporciona à pesquisadora analisar os dados como um todo.

Novas abordagens e contribuições da Pedagogia da Infância ressaltam a importância em observar as ações coletivas das crianças no cotidiano da Educação Infantil. Diferentemente do que ocorre em muitas pesquisas realizadas no campo da psicologia que interpreta a criança individualmente. A pesquisa do coletivo infantil possibilita conhecer a produção de culturas infantis e as diferentes linguagens que

as crianças fazem uso para se comunicarem e se relacionarem entre si e com o mundo ao redor.

“Dessa forma, uma nova concepção de infância também se apresentará, apontando para a necessidade de não reduzir a capacidade de expressão das crianças somente a fala, mas de estar atento aos gestos, movimentos, emoções, sorrisos, choros, silêncios, olhares, linguagens sonoras e outras linguagens” (...) (Prado, 1999).

Durante minha atuação nas duas unidades, enquanto monitora de educação infantil, fui registrando e anotando diversas experiências minhas e das crianças. Para isso fiz uso de máquinas fotográficas para registrar as imagens e para as anotações e relatos de episódios escritos, utilizei o Diário de Campo. O Diário de Campo é um recurso utilizado na antropologia, onde em campo a pesquisadora descreve e captura os dados a serem refletidos. E “estranhando o familiar e familiarizando com o estranho”. Assim como afirma Prado (1998, p.27): “Um exercício que, desde já, faz-se num resgate que vai do conhecido ao desconhecido, do familiar ao estranho (DaMatta, 1978) para retornar dimensionado na construção da história do outro, na nossa própria história”.

“De forma a interpretar o que os participantes estudados estão fazendo ou falando, o etnógrafo precisa saber como são os seus cotidianos- o ambiente físico e institucional no qual eles vivem, suas rotinas, as crenças que guiam suas ações, e a linguagem e outros sistemas simbólicos que medeiam todos estes contextos e atividades. Esta informação é coletada e registrada sistematicamente por meio de notas de campo, entrevistas formais e informais, documentos ou artefatos e gravações em áudio e vídeo.” (Corsaro, 2009)

No Diário de Campo, também relatei minhas experiências enquanto docente e militante pela infância e por uma Educação Infantil de qualidade.

Utilizei também como fonte de dados os cadernos de estágios das disciplinas EP 206 -Estágio Supervisionado II-, que é concomitante à EP 143 - Educação Não-Escolar (Educação Infantil) , do meu curso de pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp.

A bibliografia que me serve de fundamento, é baseada nas pedagogias da Educação Infantil, tema tratado em pesquisas realizadas no Brasil e também no exterior. Como referência no estudo das crianças pequenas no Brasil, temos Ana Lúcia Goulart de Faria, Patrícia Dias Prado, Joseane Maria Parice Bufalo, Maria Carmem Barbosa. Em relação aos estudos internacionais, destaco o trabalho das pesquisadoras italianas Tullia Mussati e Ana Bondioli e do estadunidense Willian Corsaro, e também a importante contribuição da experiência de Loczy<sup>22</sup>, através do livro organizado por Judit Falk. Busquei suporte também, na literatura que discute o diálogo entre a ciência e a arte, destacando as seguintes pesquisadoras: a dinamarquesa Anna Marie Holm, a italiana Giordana Rabitti, e os brasileiros/as Sandra Richter, Marcia Aparecida Gobbi, Mário de Andrade e Ana Angélica Albano. Fiz uso também de diversos documentos das unidades pesquisadas, entre eles, as atas das reuniões de planejamento e formação dos profissionais que atuam nas creches e também do Projeto Político Pedagógico que serve de base para o planejamento, avaliação e realização do trabalho com as crianças pequeninhas.

---

<sup>22</sup> Experiência de Loczy, na Hungria, que aborda a educação de crianças pequeninhas de 0-3 anos de idade, ressaltando a importância de sua autonomia e das experimentações.

O levantamento bibliográfico foi realizado mensalmente, através de livros, textos, dissertações e teses, indicados pela orientadora, coorientadora e em pesquisa coletiva do grupo de TCC (grupo filiado ao GEPEDISC- Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural). Este grupo (de TCC) é composto por alunas do curso de graduação em pedagogia da Faculdade de Educação da Unicamp, que realizam pesquisas sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Lúcia Goulart de Faria, e de colegas já formadas e que já participaram anteriormente desse grupo que vem acrescentar nas discussões coletivas e lerem as pesquisas em andamento das demais alunas. Ressalto a valiosa contribuição dessas colegas e como essa forma de orientação enriqueceu meu trabalho por reforçar o caráter coletivo, para além da creche, além da pesquisa.

Foram muitas as contribuições de pesquisadoras e militantes da infância que fizeram toda diferença na minha formação, ressalto a importância das pesquisas da Patrícia Prado, Joseane Bufalo e da professora Ana Lúcia Goulart de Faria, que contribuiu muito para inovar a minha forma de enxergar as crianças.

#### **1.4- Inspirações etnográficas**

Busquei inspirações e fundamentos para a minha pesquisa no trabalho etnográfico de Patrícia Dias Prado e Florestan Fernandes na intenção de mostrar porque as relações “entre” as crianças são fundamentais para a criação em arte, considerando que as crianças pequenininhas se apropriam e produzem cultura, quando estão entre pares. E ainda sobre as relações dessas crianças entre seus

pares, trago para este TCC as contribuições de Ana Lúcia Goulart de Faria, Willian Corsaro e Tullia Musatti. E assim, pensar a arte não como atividades planejadas para as crianças, mas como experiências que acontecem entre elas.

A creche como convívio entre sujeitos de origens sociais e culturais diferentes, torna-se um espaço de convívio das diferenças de crianças e de adultos, como afirma Prado (1999). E é a creche, o lugar das relações entre as crianças pequenininhas no coletivo. Crianças estas, menores de três anos que se relacionam e produzem cultura; pequenininhas não no sentido pejorativo, mas com a intenção de marcar seu lugar nas pesquisas, de possibilitar o olhar para elas.

“A escolha por uma denominação específica como “pequenininhas” para estas crianças não pretende ocultar seu lugar no diminutivo, como seu uso pode sugerir; pelo contrário, busca demarcar a sua existência naquilo que são e na grandeza que representam”. (Idem, 1999)

Em sua pesquisa intitulada “As ‘trocinhas’ do Bom Retiro”, já em 1946, Florestan Fernandes mostra como as crianças são capazes de se organizar entre elas, sem a intervenção do adulto e produzir cultura, através de observações que fez de grupos infantis (trocinhas) no bairro operário e judeu da cidade de São Paulo na década de 1940, nas brincadeiras populares.

Afirmou que as danças cênicas e algumas brincadeiras como “papai e mamãe” ou “casinha”, muito presente entre as meninas e crianças menores de 7 anos são criações das crianças a partir das relações que elas observam no cotidiano do seu grupo social e não da imitação dos adultos, como já afirmavam alguns pesquisadores. (...)“*A criança não está copiando quem quer que seja em seus*

*folgedos, porque estes folgedos pertencem ao patrimônio cultural do grupo(...)*”(Fernandes, 2004). Ainda sobre as brincadeiras de “papai e mamãe” ou “casinha”, o prefácio deste artigo, escrito por Roger Bastide, traz uma observação sobre a crítica que Fernandes faz às pesquisas de outras áreas do conhecimento sobre essas brincadeiras, que dizem que as crianças imitam os adultos, o pai e a mãe, como se esse modelo fosse o único com o qual as crianças tivessem se relacionado, desconsiderando outras estruturas familiares e que isso também é um elemento cultural, que surge a partir da mistura entre diferentes povos.

(...) “Florestan Fernandes critica a teoria da imitação dos adultos pelas crianças, no brinquedo como papai e mamãe(...). Se a cultura infantil se fizesse sobretudo pela mãe preta ou pelos pais estrangeiros, a obra do sincretismo seria muito mais forte do que é. (...)” (Bastide, 2004)

Esse modelo de família nuclear, onde supostamente as crianças imitam os adultos, como critica Florestan, poderiam ser modelos naturalizados por esses tais pesquisadores como a única possibilidade de família ou então, que encontrariam numa família de elite, por exemplo. Será que na senzala ou na favela, as famílias seriam as mesmas? As crianças, com o poder de produzir cultura, certamente trariam as cenas desses ambientes para suas brincadeiras.

No cotidiano da creche as crianças trazem cenas que vivenciam ou que observam fora dela, e socializam entre elas, comunicando-se e atribuindo novos significados a objetos de uso convencional do mundo adulto ou do delas mesmas. E como já afirmou Fernandes, não são imitações. Musatti, também traz essa

observação sobre as relações entre as crianças pequenas, ao mostrar como se dá a produção cultural entre pares. Essas relações, que as crianças pequeninhas estabelecem entre elas são diferentes das relações estabelecidas entre crianças e adultos.

“através desses processos interativos, os significados criados na brincadeira são convencionalizados e se sedimentam em um pequeno repertório de signos/símbolos, que obviamente permanecem idiossincrásicos àquela comunidade infantil”. (Musatti, 2007.)

Trazendo esses autores e suas respectivas discussões, analiso o processo criativo em arte entre as crianças pequeninhas em duas creches públicas do município de Campinas/ SP.

## 2. O ESPAÇO FÍSICO

*“(...) Prezo a velocidade das tartarugas  
mais que a dos mísseis.  
Tenho em mim esse atraso de nascença.  
Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.  
Tenho abundância de ser feliz por isso.  
Meu quintal é maior do que o mundo (...)”.*  
O apanhador de desperdícios. Manoel de Barros

### 2.1 - VELHOS E NOVOS OLHARES

Alguns estudos mostram como no decorrer da história os espaços foram construídos para o controle dos corpos. Outros apontam as possibilidades de transformação destes espaços para a liberdade, criação e o movimento. Assim, Faria (2011) aponta as mesmas características nos espaços da educação infantil, que são em sua maioria centrados na sala de aula, quando afirma:

Seguindo códigos e legislações seculares, estes projetos e construções, em sua maioria, resultam em espaços cuja pedagogia silenciosa, inscrita em suas paredes, nos ensina a disciplina, a segregação e o controle. E exatamente por isso, não acolhem nem promovem a autonomia e a criatividade, não permitem a prática e o desenvolvimento das múltiplas linguagens, da curiosidade, do imprevisto e da liberdade daqueles que freqüentam a escola. (Faria, 2011, p.04)

O espaço físico e a forma como está organizado é revelador da pedagogia adotada na educação infantil: para o controle ou para expressão, criatividade e movimento; demonstrando em sua organização, seu caráter de disciplina ou de liberdade de criação.

“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. Assim, a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia” (Faria, 2003, p.70).

As docentes, muitas vezes organizam os espaços, ou então, eles já são construídos, com a intenção de que as crianças sejam sempre vistas pelas adultas. Impossibilitando que as crianças brinquem em cantos criados por elas, se escondam em meio às plantas e árvores das áreas externas. A criança pequenininha como produtora de cultura e com o direito de viver sua infância, necessita de um ambiente que instigue a curiosidade, as descobertas, criatividade e ao movimento. Nesse aspecto também encontramos pesquisas que mostram docentes preocupadas em transformar o espaço da creche num ambiente prazeroso para as crianças pequeninhas.

Pois só quando permitirmos e oferecemos às crianças condições de experimentarem autonomamente a exploração, a ocupação e a transformação dos lugares, é que eles terão sentido nos processos pedagógicos. (Faria, 2009, p.99).

As instituições de educação em geral, assumem o papel controlador e disciplinador em nossa sociedade, como aponta Deleuze e Foucault (2010) “(...) a *prisão renovada serve de modelo para outras instituições, e em que se passa insensivelmente da escola à manufatura, da manufatura à prisão e inversamente*”; isso se repete também nos espaços da educação infantil onde acontece uma privatização do tempo e do espaço da infância decorrente do modo de vida e produção da sociedade capitalista.

A “escola da cadeia” também repete, naquilo que tem de específico, as regularidades que transformam o espaço escolar, o tempo escolar, a organização escolar, as práticas escolares em ingredientes singulares da sociedade que construímos (...). (Freitas, 2007, p.09)

Cabe então, uma análise pelas profissionais da educação, pelos formadores de docentes, pelas Secretarias de Educação e demais órgãos e pessoas que são responsáveis por estabelecer diretrizes para a educação infantil, para repensar sua estrutura e organização, em que se respeite o tempo e espaço da infância. Pois “(...) o espaço escolar enquanto espaço público pode ser transformado num lugar privilegiado da infância dos nossos tempos.” (Pinto, 2007, p.92).

Conforme Faria (2003), a educação infantil visando melhores condições de vida para todas as crianças (pobres, ricas, brancas, negras, indígenas, meninos, meninas, estrangeiras, brasileiras, portadoras de necessidades especiais), precisa considerar a diversidade cultural brasileira ao pensar os espaços e tempos para infância. Assim, o espaço físico “atendendo as especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentido de pertencimento” (Idem, 2003). Neste sentido, também Prado, ressalta a importância da creche ser um espaço que contemple a diversidade social e cultural.

(...) a creche pode situar-se como espaço que contempla sujeitos de origens sociais e culturais diferenciadas, evidenciando a diversidade sócio-cultural, produto e produtora de história, num espaço garantido e comprometido com a educação infantil, espaço de convívio com as diferenças, espaço de brincadeiras e de outras manifestações culturais, espaços de educação de crianças e também de adultos. (Prado, 1999, p. 111).

O “Currículo em Construção” (1998) fala da importância do espaço físico ser organizado e pensado para as especificidades das crianças, transformando não só no lugar do cuidar e educar as crianças, mas como espaço para viver a infância.

Esse espaço ao ser organizado por toda equipe que atua na creche, docentes e não docentes, pode favorecer as relações entre as crianças e delas com as/os adultas/os. Para isso, tem que se ter um olhar especial para as crianças, trazendo-as para o centro das ações, pois elas também têm uma compreensão própria sobre o espaço físico da creche.

A criança o compreende como expressão da alegria, do amparo, do lúdico, da segurança, do prazer, da surpresa, do brincar. O adulto se despoja de sua visão adultocêntrica, desloca o seu olhar para a perspectiva infantil e é capaz de organizar e planejar o espaço de modo a atender essas peculiaridades, tornando-os mais atrativo, favorecendo diversidade de experiências, de vivências, de transformações e de reorganização. (Campinas, 1998, p.50)

No ano de 2008, o MEC publicou os “Parâmetros Básicos de Infra Estrutura para instituições de Educação Infantil”, para discussões e reflexões a fim de contribuir com a qualidade da educação infantil. Tal documento traz importantes observações quanto ao espaço físico, reconhecendo a creche como o lugar da produção das culturas infantis e lugar das relações entre crianças e delas com as/os adultas/os. Assim, “o espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável, e acessível para todos.” (Brasil, 2008d, p. 10). Também diz sobre a estrutura que a área construída deve conter para atender as especificidades das crianças e adultos, como por exemplo, a metragem por crianças das salas (prevê que a área mínima seja de 1,50m<sup>2</sup> por criança), espaço para receber as famílias, local adequado para reuniões, refeições e descanso de funcionárias/os e acessibilidade. Para isso, os “Parâmetros” reforçam a

responsabilidade dos dirigentes municipais da educação e a importância de uma equipe multidisciplinar para definir as diretrizes de construção e reforma das unidades de Educação Infantil, “considerando o envolvimento e as demandas das crianças, os profissionais e as lideranças locais” (Brasil, 2008c, p.11).

Para o MEC, os espaços pedagógicos devem integrar os espaços de lazer das crianças e devem conter aspectos estéticos que tragam sensações de prazer em estar nesse ambiente “*que podem ser trabalhados para despertar os sentidos, a curiosidade e a capacidade de descoberta da criança, e que, de certa forma, excitam o imaginário individual e coletivo.*” (Brasil, 2008c, p.25)

O documento também reforça a importância da participação das crianças na (re) organização e (re) criação dos espaços da creche, preparando, ressignificando e transformando os espaços: “A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado”. Assim, o papel das docentes é fundamental quanto à escuta das crianças, bem como para incorporar suas vontades e desejos às propostas pedagógicas, considerando os valores culturais das crianças e suas famílias.

Se por um lado em algumas instituições ainda deparamos com a atenção e excesso de controle das crianças, limitando suas criatividade, em outras podemos perceber uma preocupação e o apontamento para novas possibilidades de se pensar os espaços destinados a elas. Assim, Faria (2003) nos alerta para a necessidade de se garantir às crianças o direito a infância sem antecipar a escolaridade; um ambiente educativo que não separe o cuidado/educação; que

respeite os direitos fundamentais das crianças<sup>23</sup>; e que ofereça condições e recursos materiais e humanos.

A impressão que se pode ter de um exame menos superficial das experiências realizadas é que a atenção ao espaço representa um elemento muito importante que caracteriza as experiências projetivas mais avançadas, mas que ainda não ocupa um lugar de honra na pedagogia da primeira infância. (Fortunati, 2009, p. 59)

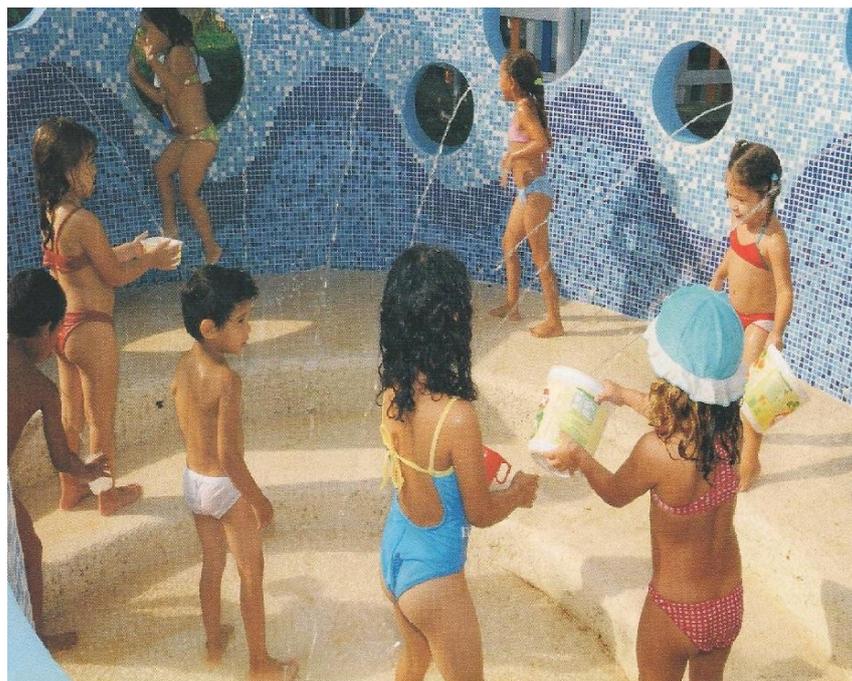
## **2.2. O ESPAÇO FÍSICO DAS CRECHES PESQUISADAS**

### **2.2.1. O espaço-físico e a organização do tempo do CEMEI**

A área construída do CEMEI do subdistrito de Barão Geraldo é pequena, com poucas salas (6 apenas). A área externa com poucas árvores. Diante dessa característica, em 2005 foi criado um grupo de formação (G. F.) sobre o espaço físico, onde toda a equipe estudou e discutiu os espaços da creche e foi decidido coletivamente que faríamos algumas mudanças no espaço do parque, criando outros espaços pedagógicos e de lazer para as crianças como: cantinho da natureza (reforma), horta (reforma), construção do jardim das borboletas, construção do cantinho da água, plantio de árvores.

---

<sup>23</sup> “Questões a respeito do espaço físico a serem observadas pelas creches e pré escolas, que respeitem os direitos fundamentais das crianças”, disponível em: FARIA, Ana Lúcia G. de. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil In FARIA, Ana Lúcia G. de & PALHARES, Marina S. (orgs.). In Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, FE-Unicamp; São Carlos, SP: Editor da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003, p 67-99.



Cantinho da Água



Fonte: Revista Article-se, Nº 1- ano 2, p.6-7, 2009.

O G.F. intitulado “O espaço físico em nossa escola: desafios e possibilidades para a prática educativa” considerava a necessidade de envolvimento das docentes na organização e planejamento do espaço físico, a partir de desafios trazidos pelos sujeitos que nele convivem, dialogando com um grupo de arquitetas e bibliografia

específica sobre espaço físico, visando à melhoria das condições e uso dos espaços, conforme consta no Projeto Pedagógico de 2005.

O ambiente contemplará processos e produtos, que deverão ser planejados pelas (os) professoras (es) e por todos os profissionais que atuam direta ou indiretamente com as crianças, organizando o espaço e o tempo. (Faria, 2003, P. 71)



Cantinho da natureza

Diante de reais mudanças nos espaços, como a construção do cantinho da água, reformas de banheiros, por exemplo, não se pensou em um espaço para as mães que optarem por amamentar seus bebês; nem reformas que garantam o direito de acesso às pessoas com restrição de mobilidade. A creche até o ano de 2010 não era adaptada para a mobilidade de crianças e/ou pessoas portadoras de deficiências e/ou necessidades especiais; bem como não possuía materiais pedagógicos adequados para tais necessidades.



Planta baixa do CEMEI<sup>24</sup>

Legenda:

- Brinquedos do Parque
- 1- Banheiro das mulheres
- 2- Biblioteca
- 3- Banheiro das crianças
- 4- Banheiro das crianças
- 5- Refeitório
- 6- Cozinha
- 7- Despensa
- 8- Área de serviço
- 9- Lavanderia e copa das/os funcionárias/os
- 10- Banheiro dos homens

<sup>24</sup> Planta baixa da área total do CEMEI, incluindo a área externa.

- 11- Almoxarifado
- 12- Banheiro das crianças
- 13- Galpão interno
- 14- Hall de entrada
- 15- Diretoria
- 16- Sala de reuniões
- 17- Banheiro das mulheres
- 18- Sala de Agrupamento 2
- 19- Sala de Agrupamento 1
- 20- Banheiro do Berçário (Agrupamento 1)
- 21- Solário
- 22- Sala de Agrupamento 1 (Berçário)
- 23- Sala de Agrupamento 2
- 24- Sala de Agrupamento 3
- 25- Sala de Agrupamento 3
- 26- Varanda
- 27- Pátio Azul (Galpão externo com cobertura)
- 28- Cantinho da natureza
- 29- Tanque de areia
- 30- Tanque de areia
- 31- Cantinho da água
- 32- Horta
- 33- Casinha da boneca
- 34- Jardim
- 35- Parque destinado às crianças “maiores” (3-5 anos)
- 36- Parque destinado às crianças “menores” (0-3 anos)
- 37- Portão de entrada.

Os 2 banheiros para as crianças, que são voltados para o pátio externo, são separados em “banheiro de meninas” e “banheiro de meninos”, mas as turmas das crianças pequenininhas usam tanto um quanto o outro para todas as crianças. A biblioteca contém um bom acervo de livros, que são emprestados para as crianças levarem para casa, para lerem com suas famílias, porém funciona em um espaço pequeno, onde já foi a copa de funcionárias e também foi a sala de uma turma de crianças de 1 ano e meio a 2 anos. A sala pedagógica, já foi copa de funcionárias, sala de crianças e atualmente é onde acontecem as reuniões entre docentes, com a equipe gestora, com alguma família e também é a sala que a orientadora

pedagógica usa. Além disso, possui 1 computador em que se permite o acesso das funcionárias e docentes, 1 poltrona que foi recebida como doação, onde destinam para as mães que amamentam (não tem um espaço para as mães amamentarem seus bebês). A creche não possui um lugar destinado às refeições e descanso das funcionárias, que almoçam num espaço improvisado na lavanderia. Sobre realidades como esta, Faria (2003) nos diz sobre a importância em se pensar sobre a criatividade das crianças: *“além dos espaços para que tudo isso aconteça, os adultos precisam de intervalos e descanso, com locais apropriados tanto quanto para suas outras atividades”*.

A área externa conta com: casinha da boneca, parque com 2 casinhas de Tarzan, 2 tanques de areia, 1 gangorra, 2 balanças de pneu e 1 de metal, 1 gira-gira e gramado pequeno. Tem um parquinho para as crianças menores, que é separado do parque grande, por uma cerca, pois não era permitida a mistura de turmas nos horários de parque (embora em dias de festas, algumas docentes transgrediam essa imposição). Neste parquinho tinham: 2 balanças vai e vem, 1 pontezinha baixa, 1 gira-gira, 1 pequeno túnel de eucalipto e pneu, apenas. Tinha também um trepa-trepa que as crianças dos agrupamentos II adoravam brincar, mas foi retirado com a justificativa de que era perigoso para as crianças, pois elas podiam se machucar, evidenciando a preocupação com o controle. Contrariando uma determinação do MEC que sugere que *“A criança deve cada vez mais apropriar-se do ambiente. As áreas de brincadeira deverão oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil”* (Brasil, 2008C, p.27).

Como esse parque não tem muitas opções de brinquedos, as crianças inventam suas brincadeiras e ampliam suas possibilidades de subir, descer e pular

que é próprio dos corpos em crescimento das crianças e da dimensão brincalhona que as crianças possuem. Assim, as crianças subiam em grades, no alambrado da cerca, no solário, no próprio cercado de madeira que as separavam das crianças maiores, inventando novas maneiras e possibilidades para brincar, porém, freqüentemente eram repreendidas pelas docentes, que consideravam as crianças indisciplinadas. Essa “indisciplina” é uma forma de transgressão das crianças diante do que lhes é imposto, e uma resposta do quanto às crianças são desrespeitadas em suas vontades.

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiros. As crianças sofrem uma infantilização que não é a delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões. (Deleuze e Foucault, 2010)

Durante a minha pesquisa em 2010, no CEMEI, observei que as crianças gostavam de brincar em meio às folhagens de uma planta chamada hibisco, plantada rente ao alambrado do parque. As crianças pequenininhas passavam muito tempo ali naquele lugar, onde inventavam brincadeiras e produziam cultura. Porém as docentes não conseguiam enxergá-las escondidas no meio das folhas. Uma docente cortou as folhas da arvorezinha, deixando-a praticamente “pelada”, alegando que assim conseguia ver o que elas faziam ali no meio. Essa atitude da docente evidencia o controle sobre as brincadeiras das crianças, impondo limites sobre o fazer das crianças.

(...) O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. Para a criança existe o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, espaços de liberdade ou da opressão. (Souza Lima Apud Faria, 2003, p.70)

Em contrapartida permitiam e até colaboravam com as crianças, criando outros espaços para suas brincadeiras lúdicas, como fazendo cabanas com lençóis nos brinquedos do parque ou nas mesinhas da sala. Essas contradições aconteciam, no entanto as crianças aproveitavam todas as possibilidades de brincadeiras.

As instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitem o convívio das mais variadas diferenças, apontam para a arbitrariedade das regras (daí o jogo e a brincadeira serem tão importantes, iniciando o exercício da contradição, da provisoriedade e da necessidade de transformações. (Faria, 2003, p.70).

Em sua estrutura física a creche tem algumas instalações (vasos, torneiras) e o mobiliário (mesas e cadeiras, espelhos) adequado ao tamanho das crianças. Porém, Prado em sua pesquisa de mestrado neste mesmo CEMEI, constata que:

“entretanto, a forma de utilização e apropriação destes elementos pelas crianças era constantemente controlada e estruturada pelos adultos (...) direcionavam cada atividade, uma maneira e um tempo para cumpri-las” (Prado, 1998, p.48).

Os horários para uso dos espaços e demais atividades e brincadeiras das crianças são rígidos, organizados em função dos horários de refeições, e não permitem que mais de uma turma de crianças utilize o mesmo espaço da creche.

Assim, podemos dizer que o cotidiano da educação infantil está pautado nas relações de trabalho do mundo adulto, isto é, os horários devem ser estabelecidos e pouco flexíveis: hora do lanche, do almoço, da limpeza da sala, do funcionamento da cozinha, da entrada e saída das crianças, entre outros. Demonstrando com isso, a sincronia que deve existir de acordo com a produtividade, a rapidez e eficácia que a sociedade capitalista nos impõe. Transformando assim, a rotina da creche, em uma rotina disciplinadora, que pretende domesticar o corpo e a mente do indivíduo. (Santos, 2010)

E apesar de dispor de mobiliário a altura das crianças, todo material fica guardado no armário e só as docentes têm acesso. Em algumas salas alguns tipos de brinquedo como jogos de encaixe, bichos de pelúcia, bonecas, entre outros, ficam em prateleiras baixas, que as crianças podem brincar quando o adulto permite. Mas materiais como cola, tinta, papéis, giz de cera, massinhas, entre outros, ficavam trancados longe do alcance das crianças. Os horários são organizados a partir dos horários das refeições. Existe uma tabela, intitulada quadro de horários, que determina qual horário e dia da semana que cada turma pode usar determinado espaço físico da creche, fora da sua sala de referência, evidenciando o controle do tempo e das brincadeiras das crianças.

Estas mesmas preocupações em adequar os espaços a partir dos padrões adultos, marcava também um desconhecimento do mundo infantil, de suas linguagens, de suas formas de ser e de estar no mundo, de aprender e de viver o dia-a-dia, conferindo à atuação do adulto, a responsabilidade pela construção de conhecimento da criança sob seu próprio ponto de vista. (Prado, 1998, P.46)

As salas do CEMEI são organizadas para atender as diferentes turmas de crianças, da seguinte maneira:

- 1 sala de berçário com banheiro acoplado, solário para um Agrupamento I, com 24 bebês até 1 ano.
- 1 sala pequenininha para outro Agrupamento I, sem banheiro acoplado e sem solário, mas com 2 portas (1 voltada para o parque, outra pro galpão), para 16 bebês de 1 ano a 1 ano e 5 meses.
- 1 sala pequenininha para Agrupamento II, também com porta voltada pro parque, outra pro galpão, para 24 crianças pequeninhas de 1 ano e 5 meses a 2 anos e 11 meses.
- 3 salas grandes; sendo que 1 é para um Agrupamento II com 28 crianças pequeninhas e as outras duas, para Agrupamento III de período parcial (contemplando 4 turmas de até 35 crianças cada uma).

Em dias de eventos, a creche passava por uma grande reorganização do espaço. Como na festa junina, festas de aniversariantes do mês e também na Mostra de trabalhos pedagógicos, onde acontecia uma valorização das produções artísticas das crianças; demonstrando que as docentes repensavam aquele espaço do cotidiano, para as produções dos/as pequenos/as.

Que as crianças encontrem, portanto, um lugar de solidariedade (Musatti, 1983) em que elas tenham destaque especial, em meio a tantos poderes de

adultos. Uma cultura da infância que se constitua, assim como nos dias de festa do CEMEI, não mais como suspensões ou modificações temporárias da vida cotidiana (mesmo porque, as próprias festas faziam parte dele), mas pelas transformações contínuas, que envolvam a comunidade e, principalmente, as próprias crianças, ampliando as possibilidades de convivência e de estabelecimento de relações diversas, num espaço que reconheça suas manifestações e expressões culturais, e que traduza também, uma cultura infantil. (Prado, 1998, p. 49)

O espaço era transformado, as relações também mudavam nesses dias, em que era possível outra organização do espaço, que permitisse a mistura das crianças de diferentes idades e turmas.

Assim como nos dias comemorativos, algumas das dependências da creche eram temporariamente modificadas, o refeitório e a biblioteca montados no galpão eram retirados, e este era transformado num grande salão de festas, decorado e arranjado de acordo com a forma e o tema de comemoração, e revelador da suspensão, também temporária, da vida cotidiana da creche, como se as vontades e iniciativas das crianças fossem mais consideradas e respeitadas e, como se lhes fosse dada a maior oportunidade de conviver entre seus pares, com crianças de outras idades e com os adultos, num desejado espírito de alegria e solidariedade (Prado, 1998, p.46).

Uma queixa antiga, que consta no Projeto Pedagógico do CEMEI, desde o ano de 2005, é a falta de participação das famílias: *“uma dificuldade muito comum na escola, está relacionada ao compromisso das famílias, ou melhor, a parceria que tentamos estabelecer com elas nos momentos em que a saúde, o equilíbrio emocional e o sucesso da criança na vida estão em jogo”*. (PPP, 2005); demonstrando a preocupação das docentes e gestoras em relação ao cuidado da criança, mas desconsiderando a importância da participação das famílias no cotidiano da creche, não as considerando parceiras no cuidado-educação das

crianças, anulando as famílias das relações do dia-a-dia. As famílias não são consideradas no planejamento da creche, dificultando assim, uma maior participação, que para Bonomi (1998) “é fonte particular de um tipo particular de experiência conflitante entre os adultos”. Atualmente os espaços de circulação das famílias, são restritos ao espaço da calçada apenas, exceto em dias de matrícula, festas abertas para a comunidade, ou com a permissão de alguém da equipe gestora, é que as famílias podem entrar na creche. O que se alega é que se faz necessária a entrada das famílias ou de outras pessoas estranhas, com acompanhamento de alguma funcionária ou da equipe gestora, pela segurança das crianças.

Faria (2003) ressalta que o espaço físico deve contemplar o convívio/confronto entre as crianças de várias idades e de vários tipos de adultos e que, para isso é necessário o acesso dos pais e mães ao ambiente da creche; e que as docentes devem registrar o que é realizado junto às crianças no cotidiano.

### **2.2.2. O espaço físico e a organização do tempo da EMEI**

No ano de 2010, ao realizar o estágio para as disciplinas de Educação Infantil e Estágio Supervisionado, na EMEI da Vila Costa e Silva, em que frequentei a pré-escola, me deparei com um espaço físico diferente ao que eu presenciara em minha infância. No parque duas ou três turmas de crianças de idades diferentes, brincando; o galpão é um espaço pensado e organizado para as brincadeiras; brinquedos e mobiliários dispostos ao alcance e na altura das crianças, demonstram uma nova

concepção de infância e de educação infantil, onde são consideradas as especificidades das crianças pequenininhas.

A constante preocupação com a reorganização dos espaços da instituição revelam, também, a tentativa de organização de uma nova pedagogia que precisa vencer obstáculos físicos e orgânicos da compartimentalização própria do momento anterior. (Prado, 2006, p.119)

Esta creche tem um espaço interno e externo, bem amplo. O parque é grande e com boas sombras de árvores; o campo tem espaço gramado, onde bate sol e os brinquedos ficam mais centrados na sua região periférica, permitindo que a parte central fique livre para as crianças correrem e brincarem livremente. Assim, “a interação com o ambiente natural estimula a curiosidade e a criatividade” (Brasil, 2008c, p.27)

Possíveis mudanças no espaço e reformas são constantemente discutidas nas reuniões pedagógicas, assim como nas reuniões com o Conselho de Escola, com o objetivo de melhorar o ambiente para as crianças e atender suas especificidades. Em reunião com o conselho de escola, foram deliberadas metas e plano de gastos das verbas do CIMEI, e listadas as aquisições, compras e reformas/ construções para os espaços, em ordem de prioridades, mas que poderiam ser alteradas se surgisse algum imprevisto.

Para este ano, a equipe de docentes e não docentes, gestores e também o Conselho de Escola, discutiu e aprovou a instalação de novas pias com torneiras

para as crianças, próximas ao refeitório e outras na área externa perto das salas. Foi decidido também, que a sala em que funciona um almoxarifado de materiais pedagógicos, situado no final do corredor será transformada em banheiro, com duas portas: uma com acesso para o corredor, a outra com acesso direto ao parque.

A EMEI é antiga, com mais de 35 anos e ainda não foi reformada na sua totalidade pela prefeitura (somente pequenas reformas e adequações feitas com verbas da Conta Escola e com dinheiro provenientes de festas), como por exemplo, um banheiro para as crianças pequenininhas com escada de acesso para as crianças subirem ao lugar onde se toma banho e ao trocador, sem precisarem ser erguidas pelas docentes; instalação de chuveiros; espelhos grandes e na altura das crianças e banheiro com acessibilidade para deficientes. Esse espaço foi pensado e decorado, com uma estética mais agradável e lúdica, transformando o banheiro, também num espaço de imaginação. Um ambiente prazeroso que não precisa ter somente a função a que se destina: trocar e dar banho; pode também trazer histórias e lembranças. “As paredes falam, têm ouvidos, guardam segredos, dão arrepios, emocionam, fazem-nos lembrar, sonhar, pensar” (Faria, 2009, p.101).





Imagens do banheiro reformado



## Planta Baixa da EMEI<sup>25</sup>

Legenda:

- 1- Parque
- 2- Gramado
- 3- Portão de entrada
- 4- Hall
- 5- Corredor
- 6- Galpão
- 7- Corredor de acesso às salas
- 8- Sala de Agrupamento 2
- 9- Sala de Agrupamento 2
- 10- Sala de Agrupamento 2
- 11- Sala de Agrupamento 3
- 12- Sala de Agrupamento 3
- 13- Sala de Agrupamento 3
- 14- Sala de Agrupamento 3
- 15- Sala de Agrupamento 2
- 16- Biblioteca mas que atualmente funciona um Agrupamento 2 da CEMEI
- 17- Sala de Reuniões e Biblioteca
- 18- Sala de jogos e biblioteca
- 19- Jardim
- 20- Horta
- 21- Pomar
- 22- Área aberta com brinquedos grandes
- 23- Área aberta, de passagem
- 24- Refeitório
- 25- Cozinha
- 27- Despensa
- 27- Área aberta com cobertura
- 28- Almoxxarifados

---

<sup>25</sup> Não consta na planta baixa a área externa da EMEI, que é bem ampla e tem mais que o dobro do tamanho da área construída.

- 29- Área de Serviço
- 30- Banheiro de crianças
- 31- Banheiro de crianças
- 32- Banheiro para o banho
- 33- Banheiros das mulheres
- 34- Sala do computador e de entrevistas/ cadastros/matrículas
- 35- Diretoria
- 36- Secretaria
- 37- Copa das/os adultas/os
- 38- Área do CEMEI
- 39- Banheiro dos homens

No hall de entrada, há um mural com informações para as famílias e outro para funcionárias e docentes, com divulgações de eventos, cursos, aniversários, entre outros. As 8 salas da EMEI, são utilizadas por 11 turmas, sendo 3 Agrupamentos II de período integral; 1 Agrupamento II em período parcial; 2 Agrupamentos III em período integral e 5 em período parcial. A sala de jogos adaptada na sala onde foi o almoxarifado, também contém acervo de livros infantis que são emprestados semanalmente para as crianças levarem para casa.

A brinquedoteca que funciona no galpão, possui brinquedos grandes como piscina de bolinhas, cama elástica, motocas, bicicletas, patinetes que as crianças usam por todo este espaço; móveis de casinha pequenos, da altura das crianças; fantasias; espelhos; bonecas. Esses brinquedos são mais uma possibilidade de espaços para a brincadeira e o lúdico no cotidiano das crianças, que vão além da sala, pois nelas também há muitos brinquedos e livros nas prateleiras, que estão ao alcance das crianças.

Os banheiros de uso das crianças são separados em banheiros das meninas (reformado recentemente) e banheiros dos meninos (com a reforma prevista junto à reforma do CIMEI em 2013); porém, as turmas de Agrupamento II usam o banheiro das meninas para todas as crianças, sem fazer separação por gênero.

A sala destinada à biblioteca, está adaptada à uma turma de Agrupamento II do CEMEI. Para atender a demanda, esta foi transformada em sala dessa turma.

As crianças ocupam este espaço que ficam na EMEI, mas utilizam os demais espaços da CEMEI, como refeitórios e parques, por exemplo. A sala da direção da EMEI foi transformada em secretaria e sala de Xerox, e a equipe gestora tem uma única sala que funciona na CEMEI, trabalham a diretora, as duas vices-diretoras e a orientadora pedagógica. Há alguns anos, existiam salas separadas para a direção da EMEI e CEMEI.

A área externa da EMEI (que também é utilizada pelas crianças e adultos da CEMEI) é composta de jardins; espaço gramado, cimentado e de terra; e campo para as crianças brincarem. Nestes espaços, têm algumas toras de troncos de árvores, que as crianças brincam de rolar pelo gramado ou pela terra.

É importante planejar a inclusão de brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem diferentes usos e atividades. Os confeccionados com materiais naturais da região costumam ser mais atrativos. Sempre que possível, é interessante que as áreas externas sejam abastecidas com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados. (Brasil, 2008c, p. 27)

Existem quatro espaços com brinquedos, espalhados entre EMEI e CEMEI: 6 gangorras; 3 escorregadores; 2 tanques de areia; 2 labirintos; 2 túneis de manilhas de cimento; 2 trepa-trepa; 4 gira-giras; 2 balança; 3 andadores de mão; 1 flip de mola; 1 balança de madeira com banquinhos; 1 balança com acentos de pneus; 2 balanço vai e vem para crianças pequenininhas; 1 plataforma de ferro com escorregador; 1 brinquedo siriri (pensado para crianças de até 3 anos<sup>26</sup>, porém usado por crianças de todas as idades); 1 balanço de cavalo; 1 casinha (tipo de Tarzan); 2 traves de madeira no campo; alguns brinquedos de eucalipto; 1 banco de alvenaria (tipo banco de praça); 1 campo gramado; um anfiteatro composto de palco e arquibancada em alvenaria; um espaço utilizado pela horta e pomar, gramado com árvores em uma das laterais da EMEI. O parque da EMEI é todo arborizado.



Anfiteatro (arena)

O labirinto do parque, já foi motivo de discussão na EMEI, pois algumas docentes são favoráveis a sua retirada, outras acreditam que deve ser mantido no parque por ser um brinquedo de que as crianças gostam muito. O motivo que se alega para

---

<sup>26</sup> Conforme consta no Projeto Pedagógico de 2011.

retirar o labirinto é que não dá para enxergar as crianças lá no meio. O labirinto é o lugar onde as crianças gostam de brincar de se esconder, lugar do imaginário e também de brincar escondido. Retirar tal brinquedo do parque, reforça o controle das ações das crianças. Não há excessos no cuidado/proteção, mas há no controle, no sentido de ver tudo o que as crianças estão fazendo. Para Fortunati (2009) os estímulos não partem somente dos objetos, mas das relações entre crianças e delas com os adultos.

Quando falamos de estímulos e de provocações cognitivas e sociais, não podemos dar atenção apenas aos estímulos derivados dos objetos, dos materiais e das atividades. Temos também que nos referir àqueles estímulos que procedem do clima social e das relações das crianças entre si e com os adultos. (Fortunati, 2009, p.64)



Labirinto

Dessa forma, este espaço assegura um lugar das relações das crianças e de suas brincadeiras sem intervenções dos adultos, mas para isso, as docentes têm que estar abertas para uma nova relação com as crianças, de respeito, de confiança, para que as crianças possam escolher seus espaços, seus lugares.

O espaço, externo e interno, deve permitir o fortalecimento da independência das crianças: mesmo sendo seguro não precisa ser ultra protetor, isto é, em nome da segurança não deve impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente proporciona. (Faria, 2003, p.79)

Duas árvores grandes de flamboyant produzem uma grande sombra no parque, deixam cair no chão, muitas sementinhas, que as crianças juntam para brincar, fazer chocalhos e com a vagem sem sementes, fazem até reco-reco.

Em frente às salas do período integral, tem um gramado, com algumas árvores e plantas. Logo em seguida, tem um barranco que segue até o alambrado, pertinho da calçada. Descobrimos que esse é um delicioso lugar para brincar de escorregar, fazer piquenique e fazer o lanche da tarde. O sol se põe desse lado e se pode observar, no finalzinho da tarde. Este lugar, muito agradável para as crianças e para as adultas/os são os lugares recriados, pois o que poderia ser apenas um jardim se transforma em mais uma possibilidade de brincadeira, que estreita a relação entre crianças e adultos. Lugar de construir cabanas, brincar de casinha e correr em meio às plantas para fugir do lobo. Um espaço para o imaginário infantil. “Integrando atividades pedagógicas e de lazer ao espaço físico da unidade” (Brasil, 2008c, p.13). Assim,

O adulto pode ser considerado também um aprendiz na medida em que, ao observar, conhece a criança e responde (ou ao menos tenta) às necessidades e ao inesperado. (Bufalo, 1999, p. 121)



A EMEI tem rampa de acesso para cadeirantes, com corrimão, permitindo a acessibilidade de crianças e/ou pessoas portadoras de deficiências, na entrada da unidade, no parque, nos banheiros das crianças. As instalações, mobiliários e brinquedos são adequados e à altura e alcance das crianças pequeninhas. Nas turmas das crianças de 3 a 5 anos, os materiais de papelaria, tintas e outros utilizados para as artes, ficam nas prateleiras as quais as crianças têm acesso, porém nas turmas das crianças pequeninhas ficam no armário e quem tem acesso são as adultas. Esse hábito de guardar tudo no armário, adultocêntrico, comum na educação infantil, mostra que as propostas para as crianças pequeninhas estão centradas no adulto; “(...) uma consequência do excessivo centralismo atribuído à atividade diretamente desenvolvida pelo ensinante-educador.” (Fortunati, 2009, p.59)

Houve cuidado na organização do tempo e disposição dos horários de rotina e uso dos espaços e materiais da EMEI. Sua elaboração, visando contemplar mais de 1 turma no parque no mesmo horário e permitindo a mistura de idades: sempre 1 agrupamento II com 1 agrupamento III, misturando turmas de período integral com as de período parcial. No período da tarde, é possível observar uma maior mistura de idades e de crianças no parque. Em outros espaços como o galpão, o uso ainda

é de uma turma por vez, para as brincadeiras, pois no horário de pico (entrada e saída do refeitório) há uma grande concentração de crianças de várias turmas diferentes, tentando usar as torneiras. Este ambiente é usado em dias chuvosos por todas as turmas, porém elas não o utilizam todas ao mesmo tempo. Cada turma vai no horário que usaria o parque. Considerando que mais de uma turma brinca no parque no mesmo horário, elas acabam brincando também no galpão no mesmo horário, nesses dias com chuva.

Na organização e na setorização das áreas de vivência e recreação, precisam ser previstos espaços cobertos que possam oferecer a oportunidade de utilização em dias chuvosos ou a flexibilidade de uso para atividades diferenciadas. (Brasil, 2008c, p.28)

Mesmo apresentando um avanço em relação a mistura de turmas de diversas idades, ainda é possível observar que a organização do tempo é feita em função dos horários das refeições, também nessa creche. Crianças que querem dormir mais um pouco ou que querem brincar mais tempo no parque, tem que interromper a atividade que está mais interessada em fazer, para as refeições. O tempo das refeições não é organizado em função das crianças, mas em função da organização da cozinha. Pensar numa estrutura, em que as crianças poderiam escolher qual momento querem comer e quanto tempo elas querem realizar tais atividades, seria muito mais prazeroso para elas, do que comer rapidamente para que outra turma possa utilizar o espaço do refeitório, do que acelerar o ritmo das crianças para favorecer o ritmo das adultas. Prado, em sua tese de doutorado, onde realizou pesquisa nesta EMEI, já havia relatado essa postura das adultas.

Observei tanto propostas ousadas das monitoras e professoras, favorecendo a construção de conhecimentos pelas crianças à sua própria maneira e permitindo o convívio entre todas as crianças ou entre duas turmas de crianças, destas com outras professoras, monitoras e/ou com a família, mães, pais, irmãos e irmãs maiores e menores, avós, etc., como também a reprodução de regras e a imposições institucionalizadas e disciplinadoras. (Prado, 2006, p. 59)

Nesse ano, de 2011, a EMEI tem cinco turmas de período integral e a disposição das turmas nas salas é da seguinte maneira: turmas do integral no lado externo - uma das portas dessas salas é voltada para o corredor da EMEI, a outra (porta maior), é voltada para uma lateral gramada e arborizada, próxima ao alambrado e da rua, permitindo que as crianças vejam o lado de fora e quem passa na rua, veja o lado de dentro; e as turmas de parcial, ao lado da horta/pomar (a porta maior é voltada para a horta/pomar, a porta convencional é voltada pro corredor). Apenas uma sala do integral ficou do lado interno, a sala do Agrupamento III B.



A organização das salas da EMEI é da seguinte maneira:

- Sala 1- Agrupamento II D, com 24 crianças de 2 e 3 anos de idade, em período integral.

- Salas 3 e 5- Agrupamentos II C e D (respectivamente), com 28 crianças de 2 e 3 anos de idade, cada uma, em período integral.
- Sala 7- Agrupamento III A, com 30 crianças de 3 a 5 anos de idade, em período integral.
- Sala 2- Agrupamento II F, com 13 crianças de 1 ano e meio a 2 anos de idade, no período da manhã; e Agrupamento III G, com 25 crianças de 3 a 5 anos de idade no período da tarde.
- Sala 4- Agrupamento III B, com 30 crianças de 3 a 5 anos de idade, em período integral.
- Sala 6- Agrupamento III C, com 29 crianças de 3 a 5 anos de idade, no período da manhã; e Agrupamento III E, com 25 crianças de 3 a 5 anos de idade, no período da tarde.
- Sala 8- Agrupamento III D, com 31 crianças de 3 a 5 anos de idade, no período da manhã; e Agrupamento III F, com 25 crianças de 3 a 5 anos de idade, no período da tarde.

É importante que a disposição dos móveis e brinquedos na sala contemple as possibilidades de imaginação e ludicidade das crianças e que seja uma sala “Não demarcadora da disciplina, da contenção, do cerceamento de suas múltiplas linguagens e formas de expressão (...)” (Prado, 2006, p.73)

A organização do tempo e uso dos espaços-físicos da EMEI foram elaborados pelas docentes e orientadora pedagógica em reunião, no início do ano. Neste processo, observei que toda a rotina é pensada a partir dos horários de refeição das crianças e do funcionamento e tempo do preparo dos alimentos, ou seja, as

atividades e espaços pensados para as crianças acontecem antes ou depois do horário pré-determinado para as refeições, que pelo o que eu percebi são horários fixos e que devem sempre ser respeitados. Como monitora de uma das turmas, pude argumentar nessa reunião, sobre as especificidades das crianças dessa turma, que os horários para troca de fraldas, para brincar e comer eram outros, que cada turma é diferente da outra, possui especificidades, para que fosse ampliado o horário das brincadeiras e de parque das crianças, atrasando o horário do jantar. Assim, a turma que eu acompanho no ano de 2011 e que é onde faço as observações para este TCC, realizam suas refeições e brincam no parque no mesmo horário das turmas de agrupamento III e não com os outros agrupamentos II. O que sem intenção, acabou promovendo a mistura de idades dessas crianças, no período da tarde. No parque também nos juntamos para brincar com uma turma de agrupamento III de período parcial com crianças de 3 a 5 anos.

O confinamento da infância em instituições especializadas voltadas à educação, impõe um sério problema para as crianças: diferente do espaço da rua que permitia que os grupos se auto-organisassem e se auto-gestassem, nessas instituições é o adulto quem organiza o tempo e o espaço da criança, criando regras de convivência sem a participação das mesmas que acabam não indo muitas vezes de encontro aos interesses das crianças. (Prado, 2006, p. 100)

Na EMEI, o espaço de uso comum para todas as turmas, é recriado em dias de festas, tornando o ambiente mais lúdico, alegre e agradável para as crianças, promovendo as diversas relações que poderão ser estabelecidas. O espaço físico deve ser considerado nas relações que se estabelecem na creche. Para Spaggiari (1998), é um quarto elemento nas relações que acontecem na creche, que ainda envolve outros três atores: crianças, famílias e professoras. Nesse aspecto Faria

(2003), também ressalta a importância do espaço para o convívio e confronto entre crianças e adultos/os.

O período de inserção das crianças, no ambiente da creche, acontece no início do ano e a cada nova matrícula que acontece no decorrer do ano. É importante para as crianças e famílias conhecerem o novo ambiente da creche e para as docentes saberem um pouco sobre as crianças e estreitar os laços com as famílias. A inserção das crianças de Agrupamento II é feita com os pais ou mães ou outra pessoa da família, que permanecem junto à criança até que as educadoras e mães e/ ou pais achem necessário. Às famílias que não puderem ficar com as crianças nesse período, foi proposto um horário de saída mais cedo para a criança (caso necessário). Observei que as docentes tinham certa preocupação em relação a participação das famílias nesse momento de inserção, no sentido de quererem que as famílias ficassem com as crianças na creche. Fato que me chamou muita atenção, pois geralmente acontece o contrário, as docentes organizam o período de inserção sem a participação das famílias, que têm que buscar as crianças mais cedo até se acostumarem com o novo ambiente. Para a inserção das crianças dos Agrupamentos III, cada docente combinará com as famílias, se houver necessidade da presença destas durante alguns dias. Essa preocupação em relação a participação das famílias no período de inserção mostra que as famílias são consideradas nas relações da creche e que não são chamadas somente no momento de reuniões, quando as crianças adoecem ou para reclamações.

No cotidiano das creches, mesmo pensando a organização do espaço-tempo em função das crianças, estes ainda são estabelecidos a partir dos adultos sem a participação das crianças, assim as relações são oprimidas pela imposição da rotina,

dos horários pré-estabelecidos pelos adultos e em função deles. Ao contrário do que é proposto pelo MEC: “A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. Para manter as relações hierarquizadas, é o adulto que organiza os tempos e espaços das crianças, impondo duras rotinas que desrespeitam os limites do corpo e as vontades das crianças e restringindo os espaços de suas experiências”, como afirma Pinto (2007) “de modo a priorizar o condicionamento e a disciplina das crianças”. Nessa mesma perspectiva, Faria (2009) diz sobre como é necessária a participação das crianças na organização dos espaços, pois “(...) Se elas não pensarem conosco, estes lugares continuarão a ter pouco significado e importância”.

“Então, a organização do espaço vai favorecer e vai ser favorecida por uma pedagogia das diferenças, uma pedagogia das relações, uma pedagogia da escuta, uma pedagogia da animação, garantindo a melhoria das condições de vida pelo direito à educação das crianças de 0 a 6 anos”. (Faria, 2003, p. 80).

Assim, pensando no espaço físico como elemento integrante das relações entre as crianças e delas com as/os adultas/os e que sua organização deve ser pensada de forma a possibilitar a criatividade, o excesso de arrumação e limite que ele pode impor acaba não sendo interessante para o processo criativo das crianças pequenininhas.

As crianças muitas vezes são obrigadas a criar em salas arrumadas demais. A arrumação estraga a curiosidade, a espontaneidade e o desejo de experimentar- habilidades que as crianças trazem do berço. (Holm, 2005, p.13).

As duas unidades pesquisadas, vem ao longo do tempo buscando transformar o espaço demonstrando que estamos vivendo um período de transição na busca de construir um espaço para a infância. Espaço esse que sofre transformação e estão ligados intensamente com a forma como se vê, olha e sente a criança e que ora se desconstrói as atitudes opressoras, em outros momentos a opressão surge vestida com outros trajes, pois o olhar adultocêntrico ainda não foi totalmente superado.

No entanto, o desenvolvimento dos conhecimentos sobre as modalidades de construção das competências e das aprendizagens por parte das crianças pequenas pôs em evidência que elas também necessitam, além das trocas significativas com os adultos e com outras crianças, interagir de diversos modos com o mundo dos objetos, a fim de garantir sua tranqüilidade, continuidade e- na máxima medida possível- sua autonomia. (Fortunati, 2009, p.60)

São nesses espaços diferentes e contraditórios que as crianças entre elas e com as/os adultas/os, encontram possibilidades de criar, transgredir, transformar e produzir arte. A arte enquanto fruto dessas relações, acontece nos diferentes espaços de diversas formas como no imprevisto das brincadeiras evidenciando a dimensão lúdica e brincalhona das crianças e adultas/os, e também na forma como o tempo e espaço estão sendo construídos nessas diferentes unidades, podendo oferecer ambientes acolhedores e inspiradores para a produção das crianças, privilegiando o processo, o contato com a natureza ou então, cristalizando a arte

como produto-fábrica dirigido pelo e para o adulto, dentro de uma lógica da sociedade capitalista.

Como pode o adulto saber onde termina o processo artístico? Ou conhecer o caminho de antemão e ter situações sob controle? Se não entendermos que o processo artístico é aberto, então aquilo com o qual estamos trabalhando não é arte!” (Holm, 2005, p.12).

O pôr-do-sol, o barro, a água, as folhas, os esconderijos secretos, aos quais as crianças têm direito, além do direito ao belo, são elementos inspiradores que combinados com a imaginação e criatividade das crianças se transformam em arte. Papel, tinta, parede, argila e tesoura são condições materiais necessárias, mas porém, não são as mais importantes; a liberdade e a ocupação desses espaços pelas crianças é que fazem a diferença na variedade de manifestações: poéticas, musicais, dramáticas, tridimensional, enfim artísticas, que podem ser criadas, exploradas, construídas e oferecidas para e com as crianças .

Um lugar inusitado no parque, um tempo no ritmo das crianças, possibilidades de uso do corpo e de diversos materiais que elas possam cheirar, manusear, ver, ouvir e sentir, instigam a curiosidade e se tornam atividades prazerosas, tanto para as crianças pequenininhas, quanto para as/os adultas/os. Assim, um novo olhar para a criação das crianças trará novas possibilidades de se pensar sobre a arte das crianças pequenininhas.

### 3. PENSAR E FAZER

*Não faço arte porque posso, porque sou capaz,  
mas porque preciso. Preciso contar, pintar, tocar,  
porque não posso conter o que se move dentro de mim,  
minhas muitas e distintas formas de “ser”.*  
Roberto Frabetti.

#### 3.1. Razão e emoção: diálogos entre ciência e arte.

Tanto a arte quanto a ciência, são elementos do pensamento e portanto são conhecimento humano. Assim ciência e arte, razão e emoção, lógica e sensibilidade são complementares e não se antagonizam; por isso estabeleço neste TCC um diálogo entre essas duas dimensões a partir do imaginário e da criatividade das crianças pequenininhas. Porém, segundo Zamboni (2001) é comum considerar “a ciência como um veículo de conhecimento, já a arte é normalmente descrita de maneira diferente, não é tão habitual pensá-la como expressão ou transmissão do conhecimento humano”.

Para Zamboni (idem), nas principais correntes filosóficas ocidentais o conhecimento humano está dividido de um lado pelo componente lógico e racional e de outro o componente intuitivo e sensível. A arte, geralmente é associada à emoção, mas ela carrega consigo também a racionalidade. Assim, lógica e sensibilidade não são independentes e dissociadas. “A existência do caráter racional em arte se revela inegável quando se promove a interposição e a comparação entre a arte e a ciência enquanto formas de atividades do conhecimento humano”. (Idem, p.9).

A ciência tem como marca o caráter explicativo das coisas, racional, já a arte traduz mensagens de natureza diversas, própria das linguagens artísticas e muitas vezes não tem o caráter explicativo, porém explica coisas que a ciência não explica e dela se tira uma compreensão da experiência humana. Portanto arte e ciência se complementam. E segundo Holm (2005), os valores da arte, hoje, são entendidos como ferramentas para uma maior compreensão do mundo.

Há um fio que percorre continuamente todas as culturas humanas que conhecemos e que é feito de dois cordões. Esse fio é o da ciência e da arte. (...) Este emparelhamento indissolúvel exprime, por certo, uma unidade essencial da mente humana evoluída. Não pode ser um acidente o fato de não haver culturas que se dediquem à ciência e não tenham arte, e culturas que se dediquem à arte e não tenham ciência. E não há, certamente, nenhuma cultura desprovida de ambas. Deve haver alguma coisa profundamente enterrada no espírito humano- mais precisamente na imaginação humana- que se exprime naturalmente em qualquer cultura social tanto na ciência quanto na arte. (Bronowski Apud Zamboni, 2001, p.20)

Na arte, além da sensibilidade, a intuição é um elemento importante, envolvida de mistério e desprovida de explicações lógicas; essa intuição está presente também na ciência. E para Zamboni, “no processo criativo ocorre uma seqüência de momentos criativos”, que são intuitivos, seguidos de ordenações racionais. O que determina, portanto, a diferença entre arte e ciência são os paradigmas que os fundamentam e suas marcas ao longo da história.

A criança não faz essa separação entre fazer e pensar, elas imaginam e criam, dimensões estas que carregam desde pequenininhas. Na educação infantil,

as docentes tem papel fundamental em não permitir que as crianças percam essas dimensões.

O papel permanente dos professores, e, em particular, da escola, consistiria em não fechar nenhuma porta ao impossível e demonstrar que os caminhos da imaginação conduzem às vias da razão e vice-versa. (Jean Apud Girardello, 2011, p. 75)

Assim, a ciência e a arte favorecem, inspiram e instigam a imaginação, criatividade e inventividade das crianças pequenininhas, favorecendo a dimensão lúdica do humano através da sensibilidade.

Buscamos por um espaço que promova- antes de levantar a bandeira por uma área do conhecimento- o ser humano, que deve integrar a ciência que foi capaz de desenvolver durante centenas de anos, e que o tornou mais humano. Dessa forma, ao buscarmos pela humanização do homem, somos capazes de remover fronteiras políticas, étnicas, sociais, e de respeitar o ser humano em sua integridade, para torná-lo mais homem. (Ambrogi, 2011, p.72).

### **3.2. O controle do corpo e o limite para a arte versus a arte das crianças pequenininhas.**

As crianças, para se conhecerem e conhecerem o mundo, se relacionam e produzem cultura, investigando e inventando coisas, descobrindo e imaginando. Assim, não separam o pensar do fazer, não separam a experiência do saber, tudo faz parte desse universo de invenções e descobertas e se apropriam da arte de forma a estabelecerem com ela, uma relação corporal e lúdica.

Nas brincadeiras e nos processos artísticos, as crianças também nos mostram que ciência e arte não são antagônicos, pelo contrário, estão juntos. As manifestações artísticas são produções humanas em que está envolvido o imaginário, a criatividade, o poder de inventar, a experimentação e a descoberta.

O que as crianças mostram a pedagogia é que arte e ciência nem sempre estiveram apartadas como culturalmente aprendemos a fragmentá-las, de tal modo que o corpo não dialogue com a cabeça. A seu modo tornam evidente que arte e ciência não podem ser pensadas de modo antagônico, como num jogo em que há vilões e mocinhos. Mais profundamente, em seus jogos e brincadeiras, elas nos mostram que o acaso e a intuição são recorrentes tanto nos processos artísticos quanto nos processos científicos, que ambos não se separam; mostram-nos que a imaginação encontra-se presente em seus atos, sem antagonizar corpo e mente. (Gobbi & Richter, 2011, p.16).

Como venho discutindo neste TCC a maneira como, o espaço e o tempo estão organizados podem limitar ou ampliar as possibilidades no processo de criação. Cadeiras e mesas limitam o movimento e estabelecem uma relação da criança com o ambiente e com a arte, uma relação de limite do corpo, onde somente sentadas elas podem vivenciar o que é proposto pelo adulto. Porém quando se pensa em uma pedagogia da educação infantil, voltada para as especificidades das crianças pequenas e pequeninhas, considerando que seus corpos estão em movimento e seus sentidos atentos, e as docentes propõem momentos que estimulem a curiosidade e a exploração dos ambientes, a criança cria.

Podemos considerar que o uso do espaço está vinculado à concepção de cultura de um momento histórico, no modo de conceber os espaços e os momentos para aprender, estabelecendo que tipo de pessoas desejamos formar. A proposta de seus usos pode propiciar o adestrar ou o educar, o domesticar ou o formar para a autonomia. (Ambrogi, 2011, p. 65).

As crianças atendem aos pedidos ou indicações das docentes sobre o que é ou como é para fazerem, as chamadas “atividades” dirigidas às crianças pequenas e pequenininhas, mas quando existe a possibilidade de criação, em que elas inventam o próprio jeito de fazer, a arte acontece explorando a criatividade. É comum vermos nas creches professoras que escolhem um grupo pequeno de crianças, de 4 ou 5 crianças para tais “atividades”, que muitas vezes se resumem em propostas individuais de criação impossibilitando as relações e criações coletivas.

Para a criatividade, são imprescindíveis que sejam permitidas às crianças ações de liberdade, para que os pequenininhos e pequenininhas, dêem vazão as suas sensibilidades e emoções, para que estejam inteiramente envolvidos no processo artístico. Para que haja coerência teórica e prática para o uso de espaços e momentos de criação, o papel da docente é fundamental no sentido de propor possibilidades coletivas e de trazer formas transgressoras e inovadoras de inventividades e imaginação nas suas propostas artísticas para o grupo de crianças.

É pela interação com o outro que podem ser forjadas capacidades que vão sendo internalizadas com base em seu repertório; assim a criança é capaz de formular novas possibilidades combinatórias, como revela Ferreira (1998): “na relação com o ‘outro’, a criança aprende. O desenho do outro pode impulsionar o seu desenho e, na inter-relação, a figuração pode transformar-se”. (Ambrogi, 2011, p.70)

As crianças se movimentam, assim, em um espaço amplo, sem excesso de arrumação, considerando as estéticas de todas/os as/os envolvidas/os, principalmente a das crianças, pode proporcionar maior exploração e curiosidade aos pequeninhos e pequeninhas. Espaços ao ar livre proporcionam inspiração, além de serem mais amplos, estabelecem uma relação com a natureza que pode fazer parte do processo criativo.



Para Girardello (2011), a relação com a natureza como dimensão, é importante para contemplação estética, favorecendo a imaginação da criança. Pepa e Òdena (2010) ressaltam a importância de oferecer materiais diversos para a exploração e experimentação aos bebês e crianças pequeninhas, diferentes dos objetos de plásticos e coloridos, industrializados, os quais as crianças estão muito expostas. A proposta é oferecer objetos do cotidiano e materiais encontrados na natureza. Nesse sentido, Ambrogi (2011), afirma a importância de se usar materiais de diversas naturezas para a criação livre, principalmente nas linguagens plásticas e ressalta a possibilidade de criação no coletivo citando:

(...) o artista seleciona elementos e sistemas visuais, combina materiais e procedimentos técnicos, elabora- no campo da obra de arte- significações capazes de intervir na cultura. E, no coletivo, propicia descobertas: a criatividade humana, dirigida à experiência de linguagem, dispõe-se ao conhecimento mais geral, compartilhado. (Rizolli Apud Ambrogi, 2011, p.70)

As crianças quando criam em grupo, trocam experiências, trocam saberes e vivenciam juntas uma nova relação com a arte. Alguns momentos marcam as propostas coletivas no cotidiano da creche, em relação às manifestações artísticas, como nas rodas de músicas e de contação de história, porém nem sempre acontece a possibilidade das crianças inventarem músicas ou histórias.

As docentes, junto com as crianças escolhem cantigas ou canções do repertório do cotidiano do grupo ou então propõem novas músicas às crianças, o que também é importante para que conheçam diferentes culturas e ampliem seu próprio repertório cultural. Assim, coletivamente, acontecem as brincadeiras de faz-de-conta, só que nessas brincadeiras, as crianças é que inventam! Estabelecem diversas relações entre elas e criam muitas possibilidades de imaginário. Essa dimensão lúdica que a criança pequena traz consigo para o ambiente da creche é também sua dimensão artística, pois no faz-de-conta ela representa diversos papéis e dramatiza seu imaginário; como os meninos da imagem abaixo, que já cantou Chico Buarque de Hollanda: “Agora eu era herói e o meu cavalo só falava inglês” (João e Maria).



Nas relações entre elas e delas com as/os adultas/os, as crianças pequenininhas criam e recriam. Esse coletivo permite a troca de saberes, o compartilhamento de sentimentos e sentidos que as crianças trazem pras suas brincadeiras e produções.

(...)as crianças desde que nascem, criam, manifestam-se e produzem interlocuções com as realizações dos adultos nos campos da poesia, da música, do desenho, da literatura, do teatro, da contação de histórias. Em todas, ciência e arte coadunam-se, não estanques, enquanto manifestações da imaginação criadora, de sentimentos e emoções, de representações e experiências singulares no coletivo. Em todas, o diálogo com as crianças está presente, reclamando audição, visão, tato, tomada de tempos e espaços em diferentes realidades, nas quais as crianças se constituem e são por elas constituídas. (Gobbi & Richter, 2011, p.19)

É importante para as crianças vivenciarem outras posições corporais para suas criações, além de estarem sentadas na cadeira: sentadas no chão, em pé, deitadas, em meio à natureza, como outras possibilidades e relações com o corpo. O corpo também é um brinquedo em que a criança pode tirar novos sons, novos movimentos. Assim, “o corpo necessita de espaço para agir, a movimentação das

crianças pressupõe novos arranjos que possibilitem outras formas de expressão” (Ambrogi, 2011, p.64).

Diversidade de tamanhos de papéis, de materiais, de linguagens artísticas; texturas diferentes, cores diferentes, argila, barro, água, folhas: tudo pode ser inspirador e transformado em arte. Anna Marie Holm em “Pensar e Fazer Arte”, fala das possibilidades do papel tamanho A3 e A4, que nestes tamanhos quando são oferecidos às crianças limitam sua criatividade- o desenho acaba se limitando ao tamanho do papel. Então, ela propõe que as crianças façam emendas de vários desses papéis ampliando seu tamanho e formato, conforme vão criando seus desenhos ou pinturas, assim a criação não se restringe ao tamanho do papel, é o papel que se adéqua a composição das crianças.

Fazer uma pintura, uma colagem de materiais pré-estabelecidos e determinados pelo adulto ou quando “ensinamos” como devem fazer e se comportar, quando é apresentado a elas um mundo do adulto, a ser copiado ou reproduzido, se limita e subestima a criatividade das crianças.

Em uma das creches que fiz a pesquisa de campo, é tradicional uma mostra dos trabalhos pedagógicos feitos com as crianças, com grande interferência da docente, que dizia como e em quanto tempo as crianças deveriam fazer. Em uma das observações, a professora, propôs uma pintura numa placa de vidro, porém a intenção era somente no resultado para a mostra de trabalhos, pois as crianças tinham que desenhar rapidamente, para em seguida vir outra criança, desconsiderando que “crianças trabalham da mesma forma que os artistas, ninguém conhece o resultado” (Holm, 2005, p.104). Enquanto uma desenhava no vidro aquilo que a docente pedia, as demais assistiam um desenho animado na televisão.

Contrariando o tempo próprio de cada criança para sua criação, e que Frabbetti(2011, p.50) afirma: “A continuidade do processo artístico não pode ser medida com o tempo solar”. Algumas crianças demonstravam grande curiosidade e tentavam levantar para ver o que a colega estava desenhando, mas eram repreendidas pela professora. E, dizendo o que era para ser desenhado, todas as crianças, uma de cada vez, fez seu desenho, que proporcionou o aprendizado de uma técnica, mas não a criação das crianças, evidenciando que o que foi proposto era somente para os adultos verem e não focava no processo criativo. Essa atitude é fortemente marcada por uma pedagogia de resultados, que muitas vezes é cobrada pelas famílias, equipes gestoras, secretarias de educação, pela sociedade em geral, não importando de fato o processo de criação, de prazer, enfim de vida, presente em vários momentos no cotidiano da creche. Mas não nesse que seria peculiar, por se tratar de um momento de expressão de idéias e registrado em forma de pintura e, além disso, em uma placa transparente. Quanta imaginação, quantas “coisas” estariam vendo as crianças pequenininhas nas transparências desses vidros?

pode vir a ser uma maneira de captura e de escolarização precoce no sentido da disciplinarização, normalização do corpo, das palavras e gestos, na produção de um determinado tipo de aprendiz trazendo portanto, uma rejeição à alteridade e às diferenças que as crianças anunciam, enquanto tais. (Abramowicz, 2003, p.16).

Quando se oferece uma oportunidade de pintura diferente ou uma música para a criança dançar ou tocar, com a intenção de apenas organizar uma mostra, não se oferece uma possibilidade de criação. Se uma criança foge da coreografia, do ritmo tocado ou do uso das tintas que está proposto é considerada sem limites e

o adulto quer ensiná-las; essa pode ser uma reação em que demonstram querer explorar outras linguagens, outras formas de arte ou a sua própria arte, que pode ser diferente da do adulto. Pois, “as crianças querem coisas diferentes daquilo que pensamos que elas querem” (Holm, 2005, p.21).

As crianças às vezes são surpreendidas com perguntas dos adultos sobre o que elas desenharam ou esculpiram, que tentam arrumar alguma funcionalidade para suas produções. Staccioli (2011) nos chama a atenção, questionando para que serve saber o que a criança desenhou, se para elas o sentido está no processo.

Uma característica muito própria do processo criativo das crianças pequenininhas, é que elas não desenharam ou criam para representar alguma coisa ou para apresentar um resultado ao adulto, mas pelo próprio processo criativo e desejo de experimentar.

Um adulto que vê uma “produção” só pode se sentir perdido, inadequado, diante de alguns desenhos das crianças. As dificuldades de compreensão são um fato verdadeiro, ainda mais porque nem sempre as crianças desenharam para contar personagens ou episódios. Às vezes, o desenho caracteriza-se por um desejo de experimentar “o que acontece se...” (Staccioli, 2011, p.27).

O autor afirma ainda que as crianças conforme vão crescendo, vão tendo mais cuidado em dizer o que pensam e querem nos satisfazer, deixando de ser criativas. “Ensinamos muitas vezes a dizer: ‘faz-se assim como eu aprendi’, em vez de ter confiança no pensamento dos pequenos desenhistas.” Assim, a criatividade é um percurso que nunca termina e o papel das docentes é fundamental para não limitá-la. “Estar num processo artístico significa não se fechar a nada” (Holm, 2005, p.83).

Uma criança com o olhar distraído pode ser considerada uma criança que não presta atenção ou desinteressada, porém pode estar acontecendo exatamente o contrário, essa criança pode estar concentrada num momento criativo do imaginário dela ou processando novidades. Frabbetti (2011) diz que as crianças estabelecem outras relações com o tempo, pausas longas indicam que elas estão processando as novidades exploradas. Assim aconteceu uma situação em que vivenciei na turma em que trabalho: uma menininha de 3 anos, que eu pensava que estava desinteressada pelo que a turma estava fazendo, pois olhava para outro lado, dias depois me surpreende com um pedido: “Quero batuque!” Será que ela estava distraída ou lá, com os pensamentos dela, a menininha estava pensando na música que estávamos escutando e nos sons que estávamos produzindo com instrumentos e objetos?

Nem sempre a criança que se mostra momentaneamente parada, com o olhar fixo e aparentemente vago, precisa naquele instante da interferência automática do adulto para que faça alguma coisa, para que se envolva com os colegas ou com alguma proposta em andamento na sala. Às vezes, ela pode estar em plena elaboração imaginária, vivenciando o devaneio, que é parte fundamental de sua vida subjetiva. (Girardello, 2011, p.78)

Docentes, quando se referem ao trabalho com artes, se limitam as artes visuais, principalmente aquelas feitas sem tridimensionalidades: colagens, desenhos, pinturas, fortemente marcada pelo ensino da educação artística escolar. Temos outras linguagens artísticas: gestuais, dramáticas, dança, música, poesia, que fazem parte do cotidiano das crianças e que na creche elas querem experimentar e criar com seus pares.



As crianças pequeninhas estabelecem diversas formas de diálogos e assim, também acontece nas suas relações diante de produções artísticas, usando diversas maneiras de nos mostrar seus maravilhamentos: com demonstração e troca de carinhos, sorrisos, choros e até silêncios, olhos bem abertos e atentos. Assim descreve Roberto Frabbetti (2011) sobre a reação das crianças nos espetáculos de teatro e ainda afirma que a dificuldade dos adultos em compreender os pequenos é porque não se desprendem da linguagem verbal.

Existe um encantamento das crianças pelos instrumentos musicais, e elas também gostam de criar sons com outros materiais como pedaços de madeiras, cabaças, bambus e com o próprio corpo. Tudo pode ser transformado em instrumento musical nas mãos das crianças. É uma possibilidade bem interessante explorar o som que as coisas produzem: pingos de água da chuva, sons feitos com a boca- e os bebês são especialistas nestes, folhas das árvores se movimentando. Nessa possibilidade de experimentar e explorar diversos materiais, Holm (2005) afirma que “experimentação é a coisa mais importante, pois leva a novas

realizações e à transformação da linguagem. As crianças pequenininhas estão atentas a tudo que as rodeiam”.

Durante a observação para pesquisa de campo do TCC, neste ano, na EMEI, a professora do Agrupamento 2, criou com as crianças um instrumento novo, feito de tampa de embalagem plástica (que iria pro lixo) com lixa, duas dessas tampas uma em contato com a outra na parte onde foi colada a lixa produz um som e este instrumento foi chamado de “xic-xic”. Nessa mesma sala, tem vários instrumentos pendurados na parede por uma fita, e ficam ao alcance das crianças que tocam quando desejarem. Têm uma caixa com sólidos geométricos de madeira, que era pra ser um brinquedo de construção, mas acabou virando instrumento musical nas mãos das crianças, que tocam logo que escutam uma batucada no rádio. E acontecem os momentos em que as/os adultas/os também tocam com as crianças, trazendo musicas regionais brasileiras ampliando o repertório das crianças e trazendo novos elementos da cultura popular para o cotidiano.



Xic-Xic

Muitas docentes quando propõe uma atividade de arte onde todas as produções das crianças ficam iguais umas às outras, esperam um produto final, um resultado; não valorizando o processo criativo das crianças pequenininhas. Mas “é

importante conservar nas crianças sua fantástica capacidade de pensar diferente” (Holm, 2005, p.48). A arte sem criatividade fica reduzida a técnicas apenas, a mera reprodução daquilo que o adulto projetou. Para as crianças pequenininhas, não existe uma intenção de obter um produto, elas querem explorar os materiais, o corpo é a própria obra de arte e suas vivências precisam ser sensoriais, mexer com todos os sentidos.

Dessa forma montam e desmontam uma escultura, pintam até o papel desmanchar, até o tecido ficar todo lambuzado de tinta, até se cansarem e perderem o interesse naquele processo, ou então até descobrir uma nova possibilidade de criação, como passando do papel para a mesa, do tecido para o corpo, da música para a dança, da poesia para a dramatização: “possibilitando o equilíbrio entre o caos e a ordem”, como afirma Ana Mae Barbosa, apud Ambrogi (2011).

Como o próprio título deste TCC sugere, a criança gosta mesmo é de fazer arte: bagunça, lambança e barulho aos olhos dos adultos, pois para as crianças pequenininhas elas estão criando, explorando e imaginando, elaborando seu pensamento e inventando jeitos deliciosos de fazer arte. Para isso, faz-se necessária uma educação infantil que promova ações culturais para a pequena infância, oferecendo possibilidades de encantamento e criação. E “que promovam a consciência sobre a existência da infância na sua complexidade, reconhecendo sua capacidade de criar ações culturais próprias” (Frabetti, 2011, p.49)

Considerando a linguagem artística fundamental na educação das crianças pequenininhas, justamente por ser uma linguagem infantil, a formação em artes deve fazer parte da formação docente, para isso, os cursos de formação de

professores e professoras deve ampliar o diálogo das ciências humanas que compõem essas formações, com a arte.

A formação de professoras da educação infantil reclama, portanto, uma formação diferenciada que possa permitir as condições para as produções das culturas das diversas infâncias. Para isso, a professora necessita de uma formação que dialogue também com a arte, na intenção de ampliar os significados e enriquecer os sentidos das produções das culturas infantis. (Ciasca, 2007, p.49)

### **3.3- Adultos e crianças brincantes: a dimensão lúdica da cultura popular na creche.**

As brincadeiras e danças da cultura popular constituem-se em elaborados jogos cênicos. Essas composições, segundo Florestan Fernandes (2004), faz parte do círculo dos adultos e que só posteriormente passaram para os grupos infantis e tem quase desaparecido nos adultos.

As composições cênicas, danças e demais brincadeiras sempre fizeram parte das diferentes culturas. Em decorrência do capitalismo e a valorização de uma cultura produtiva e consumidora de bens materiais, o adulto foi perdendo essa dimensão brincalhona e as brincadeiras passam a fazer parte do mundo das crianças, com exceção de alguns rituais e manifestações populares, onde o adulto brinca misturando o sagrado (que é permitido) com o profano (elemento lúdico).

Neste caso são as crianças que, dessa forma, asseguram a continuidade tradicional, através dos elementos da sua cultura, continuidade essa posta em crise pelo desaparecimento absoluto ou parcial daqueles traços na cultura adulta. (Fernandes, 2004, p.247)

Os folguedos, folias, festas populares são brincadeiras e “os *participantes desses brinquedos populares denominam-se brincantes, cujas brincadeiras repletas de musicalidade, envolvem tanto a criança como o jovem, o adulto e o velho. A interação entre diferentes linguagens artísticas é presente nessas brincadeiras*” (Souza, p.02).

A troca cultural estabelecida entre as crianças e delas com as/os adultas/os, além de favorecer o enriquecimento da cultura brasileira, proporciona à criança um sentimento de pertencimento e de que, ser humano, se constrói no coletivo.

Perceber-se como um dos elementos no conjunto das manifestações populares constitui um processo de construção de identidade onde o corpo é produtor de conhecimento e de cultura. Esse mesmo corpo que age, dança, pula; também pensa: é uma autonomia do pensar corporalmente, onde corpo e mente não se separam. Assim, observei duas meninas da turma, que acompanho este ano na EMEI, ao escutarem o docente tocar pandeiro, começaram uma dança-brincadeira, com muita seriedade fizeram movimentos do jogo de capoeira e chamaram a atenção do docente dizendo: “Eu sou moleque, Tio!”. Essa fala traz elementos de possíveis relações de gênero que a criança já incorporou do ambiente em que convive, caracterizando o jogo de capoeira como coisa de menino, mas também traz elementos de sua dramatização, como se além de jogar capoeira, que estabelece toda uma relação da criança com o corpo na brincadeira ela estivesse dizendo: “Eu estou interpretando um moleque, um menino jogando capoeira!”, evidenciando o elemento cênico. É um corpo estabelecendo a relação entre o pensar e o fazer.

Diante dos preparativos para a festa junina de 2011 da EMEI, onde trabalho este ano, em conjunto com as/os docentes do agrupamento no qual produzi esta pesquisa, que é o mesmo em que trabalho, em reunião, combinamos trazer um novo elemento para a apresentação das crianças da turma, que estava planejado para as brincadeiras do ano, uma apresentação com um bumba-meu-boi, que chamamos de boi de brinquedo ou boi encantado. As festas no ambiente da educação infantil acabam impulsionando as docentes a pesquisarem outras manifestações culturais, diferentes daquelas do cotidiano, para serem recriadas com as crianças. Assim, a cultura popular é marcada fortemente pela troca entre mais velhos e mais novos, que trazem e incorporam novos elementos às suas manifestações, que são dinâmicas, neste sentido o adulto aqui, promove situações a partir daquilo que já é conhecido por ele e que nas relações com as crianças é transformado. Então, levamos como proposta para o grupo de crianças, a construção desse boi, a partir de uma cantiga que fala do boi encantado. A construção do boi foi feita com as crianças. Montamos (adultas/o) uma estrutura de papelão, papel e cola, que as crianças pintaram; assim pintaram também o tecido que veio compor a saia do boi, escondendo uma pessoa (adulto) que vestiu esse boi, transformando esse elemento, um personagem da manifestação popular em brincadeira, entre crianças e adultos.

Porque eu tenho uma vida traçada de acordo com o que me pareceu o meu destino, tenho uma existência estupenda, uma alegria honesta de criança, uma bruta movimentação de imprevistos. (Carta para Drummond, Andrade Apud Faria, 2002, p. 185).

Durante o processo de construção do boi de brinquedo, e de dançar a música do boi encantado, um docente colocou para as crianças escutarem, um forró de Luiz Gonzaga (músico e compositor brasileiro), que também falava do boi. Logo no início

da música, as crianças identificaram o “mugido” do boi e começaram a gritar: “É o boi! É o boi!”. E prestaram a atenção na música, pularam e dançaram: sozinhas em duplas ou formando rodas em grupos organizados por elas, todas muitas eufóricas. Nesse sentido Fernandes (2004), ao ressaltar a importância dos folguedos nas “trocinhas do Bom Retiro”, resalta que os fatos folclóricos podem ser considerados os motivos, mesmo que indiretos, desses agrupamentos de crianças, já que essas rodas são elementos do folclore infantil.

Ao terminar a música pediram: “Põe de novo, o boi!!!”. Diante dessa situação de euforia e pedido das crianças, incorporamos essa música na nossa coreografia para a apresentação da festa junina, porém não foi ensaiado nenhum passo para as crianças fazerem nessa segunda música, ficando a espontaneidade, alegria e euforia das crianças, a compor essa dança-brincadeira, que também contou com a participação das famílias. Foram mães, pais, tios e tias, avós, irmãos e irmãs a dançarem o forró do boi com as crianças da turma na festa junina. “Esse é o componente lúdico de aprender em linguagens: brincar movendo-se na confluência de uma mente que é o próprio corpo operando”. (Fronckowiak, 2011, p. 97)



As danças também fazem parte do imaginário e das brincadeiras populares, e são uma possibilidade de criação, pois “a criança não está copiando quem quer que seja em seus folguedos, porque estes folguedos pertencem ao patrimônio cultural do grupo” (Fernandes, 2004), não são cópias de coreografias prontas, mas uma relação estabelecida entre os corpos de diferentes pessoas ou crianças no ambiente coletivo.

Assim, entendendo as manifestações populares como característica da coletividade que cria, tanto quanto a criança que brinca, é importante também que seja o adulto, um brincante, a fim de proporcionar momentos lúdicos e divertidos, que tragam para o cotidiano da educação infantil essas brincadeiras, danças, poesias populares para que façam parte do repertório artístico e imaginativo das crianças e do seu próprio, enquanto docente. Pois a dimensão lúdica é uma dimensão humana, conforme afirma Huizinga (2008), em “Homo Ludens”.

#### 4. QUANDO A ARTE TRANSBORDA OS PAPÉIS: DE BAGUNÇA A LAMBANÇA, AS MARCAS DAS CRIANÇAS PEQUENINHAS

*Não sei que paisagista doidivas  
Mistura os tons... acerta... desacerta...  
Sempre em busca de nova descoberta,  
Vai colorindo as horas quotidianas...*

*Jogos de luz dançando na folhagem!  
Do que eu ia escrever até me esqueço...  
Pra que pensar? Também sou da paisagem...*

*Vago, solúvel no ar, fico sonhando...  
E me transmuta... iriso-me... estremeço...  
Nos leves dedos que me vão pintando!  
(A rua dos cataventos I- Mário Quintana)*









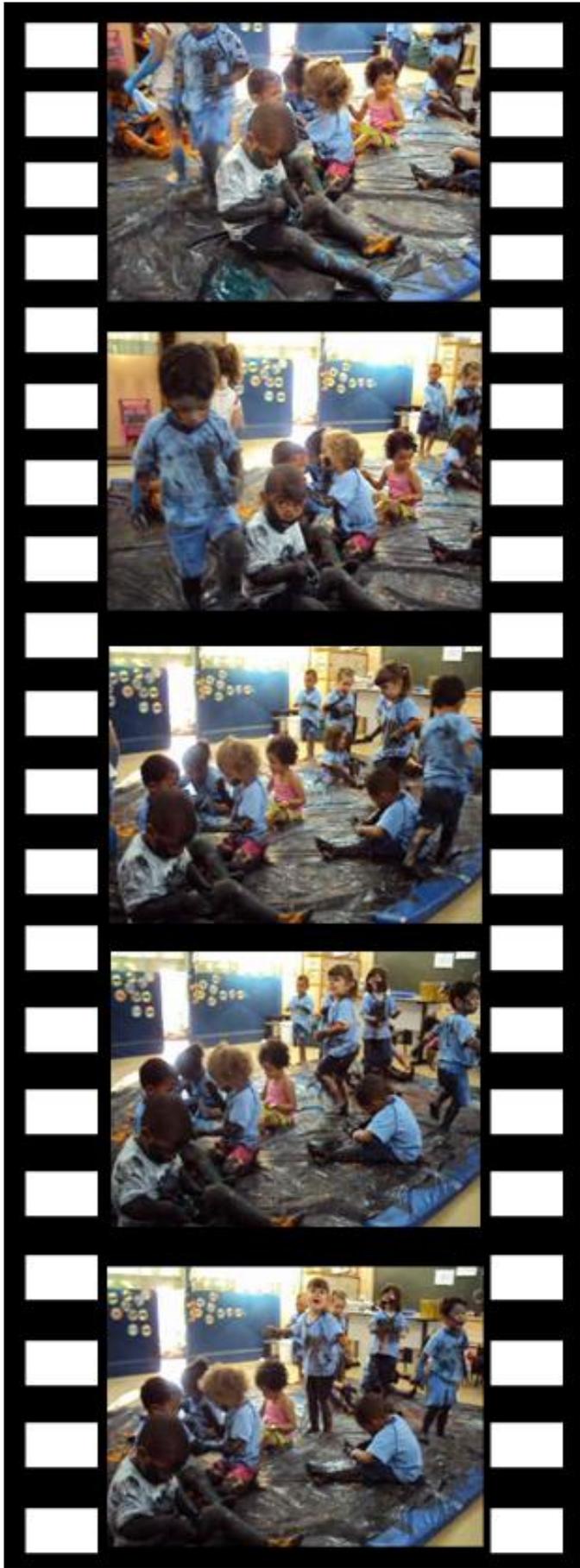












































## **A ARTE EXISTE PORQUE A VIDA NÃO BASTA<sup>27</sup>: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As crianças possuem muitas potencialidades, portanto, é essencial pensar na educação infantil como espaço para que elas possam criar, imaginar, pensar e fazer “artes”. Assim, inicio as considerações finais, buscando no imaginário, no invisível, no que não é dito, apenas sentido, a inspiração vinda dos rostos cheios de “espanto e maravilhamento” das crianças pequenininhas, diante da emoção de estarem e se verem como parte dessa tridimensionalidade na arte. Arte que não se separa, onde corpo e mente estão juntos, portanto os corpos não apenas compõem ou constroem a arte, mas também são compostos por ela, se misturam.

Os episódios escolhidos buscam demonstrar a necessidade de pensar a arte no cotidiano da educação infantil como processo de experimentação do corpo, portanto, dos sentidos, para uma educação das crianças pequenininhas através da sensibilidade. Para isso, é importante estabelecer diálogos entre a arte e as ciências humanas na formação docente e pensar a organização do tempo e do espaço físico nas pedagogias adotadas.

O episódio 1 aconteceu em 2009, na creche em que trabalhei, numa turma de Agrupamento 2, durante uma pintura num lençol, com tintas guache de diversas cores, ao ar livre e com a possibilidade de utilizar diversos tipos de pinceis e materiais para a pintura. Foram dispostos lençóis, um estendido no chão e outro estendido no portão do parque, na posição vertical para que as crianças pudessem

---

<sup>27</sup> Ferreira Gullar.

pintar, também em pé. A pintura foi coletiva e envolveu toda a turma de crianças. Duas crianças que não se interessaram pela pintura brincaram com bambolês e na areia, as demais se envolveram no processo artístico.

O episódio 2, ocorreu em 2011, no final do período na creche em que trabalho atualmente, também numa turma de Agrupamento 2, durante uma pintura com os pés no papel (com medida de 2m x 2m) fixado no chão da sala, em frente ao espelho, com tintas de várias cores postas numa bacia em que as crianças mergulhavam os pés e em seguida andavam pelo papel, que depois com o excesso de tinta passaram a patinar e escorregar no papel. A pintura foi coletiva e envolveu toda a turma, porém uma criança de cada vez entrava na bacia com tinta. Todas as crianças participaram e um menino não quis parar com a pintura quando as demais crianças foram lavar os pés.

As produções das crianças que apresento nesses episódios, foi uma proposta de vivências em que as crianças pudessem experimentar outras possibilidades corporais durante o processo artístico e descoberta de outros espaços, extrapolando os espaços da sala.

Estes dois episódios mostram o processo criativo das crianças, sem a interferência direta do/a adulto/a, ou seja, com os/as pequeninhos/as sendo o centro do processo. Às crianças foram dadas condições de criarem e transgredirem o que foi proposto. Permitindo que o imprevisto acontecesse.

(...) tudo vai depender da disponibilidade do adulto de ouvir e acompanhar as narrativas criadas durante as brincadeiras, e também, de sua capacidade de propor desafios e aceitar que as crianças transgridam as propostas apresentadas criando outras. (Albano, 2007, p.8)

### **Episódio 1: Tinta para pintar o tecido ou o corpo?**

*A equipe de docentes preparou no parque dois ambientes para a pintura dos lençóis. Um lençol estendido foi preso ao portão e no chão, abaixo, foram colocados vários potes de tintas de várias cores e também pincéis, brochas, rolos, escovas, para que as crianças pudessem fazer suas escolhas. O outro lençol foi estendido no gramado e também contava com tintas de várias cores e vários tipos de pincéis, rolos e brochas. As crianças automaticamente se dirigiram para o tecido que queriam pintar. Algumas escolheram o que estava no chão, mas a maioria foi pintar o lençol que estava na vertical, preso ao portão. Estas ficaram em pé e faziam traços interessantes usando os pincéis. Em alguns momentos elas pegavam a tinta com as mãos e passavam no tecido, experimentando as texturas e temperaturas do tecido e da tinta. Helena<sup>28</sup>, uma menina de 2 anos, considerada pelas/os adultas/os da creche como indisciplinada e “fujona”, mas que considero transgressora, neste dia e nos demais dias em que as crianças estavam fazendo arte, ela não fugiu, e assim que ela descobriu o pote de tinta preta começou a passá-la nas mãos e rir muito. Ficou um tempo sentindo a tinta por entre os dedos e depois foi direto para a barriga! Pintou sua barriga toda de preto e assim, pintou todo o corpo. As outras crianças, ao verem Helena, fazendo “aquela arte”, começaram a pintar seus corpos também. Helena pintava os corpos das outras crianças, barriga, costas, rostos e também deixava que elas a pintasse. Formou-se uma grande algazarra das crianças, que riam sem parar e se apropriavam daquela tinta preta.*

*(Diário de Campo, 11/11/2009)*

---

<sup>28</sup> Os nomes das crianças citadas nos episódios são fictícios.

## **Episódio 2: O corpo na tridimensionalidade da pintura.**

*Preparamos o chão da sala para a pintura com os pés, para que as crianças experimentassem outra posição para o corpo e os pés como instrumento para a pintura. A bacia com tintas de várias cores, que foram se misturando e foi ficando preta a medida que as crianças mergulhavam seus pés e mexiam os dedos, provando uma nova sensação em pés que geralmente ficam calçados. As crianças patinaram sobre o papel escorregadio, pulavam e dançavam sobre ele. Algumas caíram e gargalhavam com essa possibilidade de escorregar na tinta. Assim que todo papel estava pintado e já estava se desmanchando, fomos lavar os pés numa torneira que fica do lado de fora da sala, pois estava no horário da saída. Todas as crianças saíram menos Henrique, menino de 3 anos, que costuma fugir e que é constantemente considerado indisciplinado, que aproveitou para ficar com a bacia de tinta. Ele mergulhou seus pés e passava a tinta nas pernas, depois nos braços e na cabeça. Saiu, para fora da sala, mas assim que viu que as crianças estavam tirando a tinta dos pés, voltou correndo para a sala e entrou na bacia. Continuou passando a tinta delicadamente nos braços, depois mexia a tinta com as mãos e a apertava entre os dedos, passava novamente nos braços, que estava todo preto. De repente, Henrique se vira e olha-se no espelho. Fica todo eufórico e grita, sem dizer palavras, e ri. Contempla-se, naquela obra que sai do papel e toma forma no corpo.*

*(Diário de campo, 27/07/2011)*

O primeiro episódio me deixou instigada e fiquei por muito tempo refletindo sobre a experiência vivida, o fato das crianças escolherem a tinta preta para pintar seus corpos. Por que não as tintas de cores primárias ou secundárias que

frequentemente são oferecidas a elas? “Poucas cores básicas, e sempre as mesmas, estabelecem relações diferentes”. (Richter, 2008, p.113). Por que a tinta preta?

Quase dois anos depois, em outra creche, acontece a mesma coisa: um menino transgressor, assim como a Helena, se pinta de preto. Novamente me veio a pergunta: por que preto? Henrique em outras pinturas, também pintou o rosto e os braços de preto.

Será que no cotidiano, nas atividades de pintura, as docentes oferecem a tinta preta às crianças? Ou elas “induzem” a arte das crianças com as cores que consideram mais bonitas? Afinal de contas, durante muito tempo por influencia da psicologia, crianças que pintavam com tinta preta, eram consideradas crianças com problemas de comportamento. E, o que as crianças consideram bonito, às vezes, é diferente do que é bonito aos olhos dos adultos e a arte das crianças acaba sendo desvalorizada ou desconsiderada.

Márcia Gobbi, em palestra proferida no dia 20 de agosto de 2011, para o Grupo “Simplesmente Complexa”<sup>29</sup>, mostrou um desenho do acervo de Mário de Andrade, onde uma criança desenhou traços com lápis de cor preto e atrás continha uma nota da professora, explicando que a criança pediu lápis preto para fazer seu desenho. Ela tentou oferecer o lápis n.2, de escrever, mas a criança insistiu que queria o preto. Então, a professora foi procurar um lápis preto, pois dessa cor não estava disponível para a criança naquele momento. Este episódio narrado por Márcia Gobbi e registrado no desenho reforça minha hipótese de que as docentes

---

<sup>29</sup> Grupo de discussão sobre a pedagogia da educação infantil, ligado ao GEPEDISC, da Faculdade de Educação da Unicamp e sob a orientação da Profª Drª Ana Lúcia Goulart de Faria.

não costumam oferecer tinta preta para as produções das crianças. Além da possibilidade de que “jogar com cores é jogar com a mobilidade das diferenças”. (Richter, 2008, p.104).

Convém lembrar que o conhecimento da cor pertence à dimensão do sensível, sendo impossível atravessá-lo através de informações verbais. Sua presença sensorial constitui um fenômeno imprevisto e totalmente intraduzível, caracterizando-se pela carga de sensualidade que lhe é inerente. (Idem, p. 113)

As crianças, quando fazem uso de uma cor que não lhe é habitual nas atividades artísticas, mas que faz parte de seu cotidiano, diante dessa descoberta, expressam no rosto, nos risos e gargalhadas, seus maravilamentos. “Uma coisa é imaginar cores e outra, completamente diferente, é percebê-las. Há uma excitação dos sentidos, que é própria da cor e que não existe em nenhum outro elemento visual”. (Ostrower apud Richter, 2008, p. 113). Assim também acontece com o que nos é invisível, mas que as crianças imaginam e em seus pensamentos, ganham formas, imagens e cores. Essa experimentação faz parte do processo criativo e não acontece isolado, são os sentidos e o pensar juntos.

O desenvolvimento da criação artística é algo que não pode ser vivenciado de forma isolada. Ela é um todo que envolve formas, linguagens, brincadeiras, corpo, experimentos, materiais, os lugares, as sensações, até mesmo a convivência. (Holm, 2007, p.70 )

Durante essas experimentações entre tinta e corpo, o menino que citei no episódio 2, Henrique, numa outra vivência com a pintura, pegou vários potes de tintas coloridas e mergulhando uma brocha nos potes, começou a misturar as cores

e observava essa mistura e as misturava cada vez mais, até que tudo tomou uma cor uniforme e cinza e depois acrescentou o preto. “A criança passa a interessar-se pela mistura quando surge a curiosidade lúdica de ver o que aparece”(Richter, 2008, p.103). Ficou nesse movimento por um bom tempo e só depois é que começou a pintura no tecido disposto no chão. Richter diz que é interessante para o grupo de crianças, o aparecimento de uma cor “misturada”. “Surge para a criança como “mágica” ao se misturarem entre si ou se sobreporem formando uma tonalidade”. (Idem, p.102). Seus olhos livres e seu sorriso de descoberta, me fez pensar na dimensão desse processo, que mesmo tornando-se apenas mistura de cores, já possibilitava a arte, que o menino admirava, e que naquele momento foi mais significativo do que a impressão da tinta do tecido. E Richter, reforça a importância, para as crianças, do processo que acontece durante a mistura de cores quando afirma:

Algumas surpreendem-se bastante e, excitadas, acabam por esquecer de usá-las na pintura em andamento. Quando as utilizam é de forma rápida, para logo voltarem a misturar mais. O interesse é misturar e misturar para, logo após, mostrarem maravilhados a cor nova para todos: “Olha isso que eu fiz!” (Idem, p.103)

Tais experimentos demonstram que para as crianças, o processo artístico é mais importante do que o resultado, embora estes não sejam totalmente separados.

A arte também é uma linguagem das crianças pequenininhas e sua exposição no ambiente da creche, é importante para que os/as adultos/as as compreendam sem palavras, e valorizem seus processos criativos, mesmo quando o produto final não seja o objetivo das experiências.

O material exposto deve comunicar a crianças e adultos (educadores, familiares, visitantes) o que se está fazendo na escola e como se está operando. Dessa forma, a exposição das diferentes fases de um projeto mantém o projeto “vivo” e tem o poder de envolver crianças e pais no seu devir. (Rabitti, 1999, p.152).

Essas produções precisam ficar dispostas na altura das crianças, pois é uma memória dos processos vivenciados por elas, afirma Rabitti.

Além dessa função de memória, o cuidado com o qual os trabalhos das crianças são expostos possui também outra importância: valorizar a própria atividade das crianças e criar um ambiente agradável e belo. (Idem, p.153).

As concepções de educação e de arte influenciam na organização dos ambientes, na pedagogia adotada e como consequência, nas produções das crianças. Rabitti (Idem) reforça a importância da arte e como esta é reveladora da pedagogia, quando diz sobre a importância dos ateliês nas escolas da infância, na cidade italiana de Reggio Emilia, explica que as atividades artísticas começaram neste espaço, mas que não ficou restrito a ele, foram criados também em outros espaços, assim a arte, no ambiente do ateliê “derreteu-se”, espalhou-se na escola.

Minhas observações mostram que as crianças fazem arte diante das condições criadas pelas docentes, quando estas possuem formação. Holm (2007), reforça o papel dos/das adultos/as, como interlocutores no processo das expressões artísticas das crianças pequenininhas.

É isso que proporciona grandes e fantásticas diferenças nas produções artísticas. E elas serão ainda maiores se o adulto possibilitar que a criança desenvolva sua criatividade corporal durante a atividade. (Idem, p.11)

Permitir que as crianças façam suas escolhas, também faz parte desse processo, tanto quanto as experimentações. “As crianças agem como

protagonistas”, afirma Rabitti (1999). A autora discute ainda a importância de se trabalhar com a criança, observá-las, negociar as diferentes experiências e estabelecer relações de trocas com elas; reforçando que:

“os professores de Reggio Emilia não falavam às crianças, mas com as crianças sobre um conteúdo importante para ambos. Esse procedimento é utilizado em todo tipo de troca, seja em relação a adulto/criança, a adulto/adulto e, muitas vezes, também em relação a criança/criança”. (Idem, p.159)

Essa relação marcada pela escuta, pelo “estar à altura” das crianças, no chão, agachados, participando das brincadeiras e das experimentações, também reforçada por Ana Lúcia Goulart de Faria sobre a fotografia de Mário de Andrade com as crianças do bairro operário e judeu do Bom Retiro, em São Paulo, que afirma que só quem pode ficar à altura das crianças, ou seja, só quem não perdeu a essência lúdica, que se coloca no lugar em que as crianças estão.



Mário de Andrade, agachado, junto às crianças do Bairro Do Bom Retiro, São Paulo.  
Fonte: [http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/novembro2005/ju310pag12.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2005/ju310pag12.html)

Assim como, em busca da “dimensão perdida”, de que fala Rabitti(1999), da dimensão artística, lúdica e brincalhona, que são próprias da condição humana e

que os adultos esqueceram em função de um mundo da produtividade capitalista. Docentes, que cultivam essa dimensão do adulto brincante, brincalhão e um pouco criança, que se permite, assim como os/as pequeninhos/as, a fazer artes, vivenciam e se sensibilizam junto às crianças.

Brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar, requer do adulto-educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re)aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brincalhona. (Faria, 2002, p.213).

As brincadeiras também são formas de inventividade das crianças, onde dramatizam e representam diversos papéis. Durante as brincadeiras, as crianças, cantam, gritam, dançam, fazem muito barulho. Um barulho que comunica, que demonstra prazer, alegria. As crianças pequeninhas dramatizam lobos, fadas, mães, professoras, traduzindo nas linguagens artísticas/corporais suas fantasias e imaginários.

Não é demais, portanto, insistir-se no tema do corpo e do saber que ele encerra como fundamental hoje para o estabelecimento de projetos educacionais, especialmente aqueles voltados para a educação da criança e do adolescente. O corpo como base do saber e do conhecimento. O corpo como instalação de nossa existência no mundo e parâmetro último para as avaliações constantes de nossas ações e atitudes. (Duarte Junior, 2003, p.218).

Embora tenha dado certa ênfase nas discussões sobre os processos criativos nas artes visuais, as crianças possuem múltiplas linguagens; e uma não antagoniza a outra, se somam, em crianças que são inteiras, que pensam e fazem. Rabitti

(1999), também ressalta que as produções nas linguagens visuais são mais freqüentes em Reggio Emilia, pelo fato das artes visuais serem predominantes na Itália, e “não devemos esquecer tampouco que o ocidente, em geral, privilegia uma cultura da imagem” (p.150).

As crianças se movimentam constantemente, criam novas possibilidades para o corpo e para as brincadeiras de faz-de-conta. Não é bagunça, no sentido pejorativo da palavra, o que os pequeninhos e pequeninhas fazem é uma bagunça prazerosa, é arte. É poesia expressa nos corpos das crianças em movimento. E temos muito que aprender com elas. Assim, esta pesquisa apontou como a arte é uma experiência sensível e, na Educação Infantil, esta é fundamental para não separar o pensar do fazer, a cabeça do corpo, a razão da sensibilidade. De tal forma, a arte é elemento essencial para a formação das docentes de creche, e é necessário estabelecer o diálogo entre a arte e as ciências humanas, que não é contemplado nos cursos de formação de professoras/es.

Saber viver: o saber mais fundamental de que precisamos agora, o qual, sem dúvida, precisa ter a sua origem na sensibilidade, esteio de todos os conhecimentos construídos por nós. Assim, dar atenção aos sentidos e auxiliar o seu refinamento, seja com base na miríade de estímulos e maravilhas dispostas pelo mundo ao nosso redor, seja através dos signos estéticos que a arte nos provê, tocando a nossa sensibilidade, constitui uma missão fundamental para o educador, desde que este não tome o seu trabalho como estando exclusivamente voltado para a mente e os processos abstrativos de seus aprendizes. Tudo começa no corpo, Grande Razão, e a ele tem de voltar, se quisermos reverter essa situação de crise em que nos metemos em nome de uma modernidade já exaurida. É preciso construir-se algo novo e diverso, e, para tanto, como já afirmou o poeta (Carlos Drummond de Andrade) o que temos, primordialmente, são “...duas mãos e o sentimento do mundo”. (Duarte Junior, 2003, p.221).

Para concluir esse trabalho, e não finalizar, trago uma provocação do artista francês do século XX, como inspiração para pensarmos na formação docente da

educação infantil: “É preciso ver a vida inteira como no tempo em que se era criança, pois a perda desta condição nos priva da possibilidade de uma maneira de expressão original, isto é, pessoal.” (Matisse apud Albano, 2007, p. 7).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete. O direito das crianças à educação infantil. **Pro-Posições**. Campinas: V.14, Nº3 (42), p.13-24, 2003.

ALBANO, Ana Angélica, Prefácio In Holm, Anna Marie, **Baby-Art: os primeiros passos com a arte**, São Paulo: MAM, 2007, p.8.

AMBROGI, Ingrid H. Reflexões sobre o uso do espaço como garantia para a criação de meninos e meninas pequenas. **Revista Pro-Posições**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, V.22, N. 2 (65), p. 63-74, maio-agosto, 2011.

BASTIDE, Roger. Prefácio. In Fernandes, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Vol. 15, Nº 1 (43), p.229-250, jan-abr 2004.

BARBOSA, Maria Carmem S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer dessas culturas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.

BARROS, Manoel. O apanhador de desperdícios. **Memórias inventadas: a infância**. Terra, 2008.

BONOMI, Adriano. O relacionamento entre educadores e pais. In Bondioli, Anna & Mantovani, Susanna. **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos- uma abordagem reflexiva**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.161-172.

BUFALO, Joseane M. P. O imprevisto previsto. **Revista Pro-Posições**, Vol. 10, Nº 1 (28), p.119-131, março de 1999.

BUFALO, Joseane M. P. **Nem só de salários vivem as docentes de creche: em foco as lutas do Sindicato dos Trabalhadores no Serviço Público Municipal de Campinas (STMC/1988-2001)**. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2009.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394/96- **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2006c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para instituições de Educação Infantil**. Encarte. Brasília: MEC, 2006d.

- CAMPINAS, SME. **Currículo em construção**, 1998.
- CAMPINAS, **Diário Oficial do Município**, 15 de maio de 2009.
- CAMPINAS, **Articule-se-** Educação em revista, Nº01, Ano 02, p. 06-07, 2009.
- CAMPOS, Judas, T. de. Festas juninas na escola: lições de preconceito. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 28, Nº 99, p. 589-606, maio-agosto de 2007.
- CIASCA, Maria Helena N. Z. M. C. **Procurando arte nos cadernos de estágios**. Trabalho de Conclusão de Curso, Campinas: Faculdade de Educação/Unicamp, 2007.
- CORSARO, Willian A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In Müller, Fernanda e Carvalho, Ana Maria A. **Teoria e Prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo, Cortez, 2009, p. 83-103.
- DELEUZE, Gilles e FOUCAULT, Michel. Os intelectuais e o poder. In Foucault, Michel. **Microfísica do poder**, Rio de Janeiro: Graal, 2010.
- DUARTE Jr, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**– a educação (do) sensível. Curitiba/PR: Criar Edições, 2003.
- FARIA, Ana Beatriz G. de. Debate 5- Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância In: Faria, Ana Lúcia G. de (org) **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara/ SP: Junqueira & Marin, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Por outras referências no diálogo arquitetura e educação: na pesquisa, no ensino e na produção de espaços escolares e urbanos**. 2º Colóquio de pesquisa do PROARQ, Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. Impressões sobre as creches no norte da Itália: Bambini si divena. In: ROSEMBERG, & CAMPOS(org). **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte**. São Paulo: Cortez e FCC, 1994, p. 211-233.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. **Educação Pré- Escolar e Cultura: para uma pedagogia da educação infantil**. Campinas/SP: Editora da Unicamp; São Paulo: Cortez, 2002.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil In Faria, Ana Lúcia G. de & Palhares, Marina S. (orgs.). **Educação Infantil Pós LDB: rumos e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, FE-Unicamp; São Carlos, SP: Editor da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 2003, p 67-99.

FARIA, Ana Lúcia G, de & Richter, Sandra R. S. apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? In Small Size Papers (org.) **Experiencing Art in Early Years**, Itália: Pendragon, 2009, p103-113.

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Vol. 15, Nº 1 (43), p.229-250, jan-abr 2004.

FINCO, Daniela. A educação dos corpos femininos e masculinos na Educação Infantil. In: Faria, Ana Lúcia G.(org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 94-117.

FORTUNATI, Aldo. **A educação infantil como projeto da comunidade**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRABBETTI, Roberto. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. **Pro-Posições**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, V.22, N. 2 (65), p.39-50, maio-agosto, 2011.

FRANÇA, Gisela W. **Tia, me deixa brincar!** O espaço do jogo na educação pré-escolar. Dissertação (Mestrado), São Paulo: PUC-SP, 1990.

FREITAS, Marcos C. de. Prefácio In: Faria, Ana Lúcia G. de. **O coletivo infantil em creche e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez Editora, 2007, p.

FRONCKOWIAK, Angela. Poesia e Infância: o corpo em viva voz. **Pro-Posições**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, V.22, N. 2 (65), p. 93-107, maio-agosto, 2011.

GALEANO, Eduardo. A Função da Arte In: **O livro dos abraços**. Porto Alegre/RS: L&PM, 2002.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, V.22, N. 2 (65), p.75-92, maio-agosto, 2011.

GUEDES, Damaris da C. **Cada um no seu quadrado?** : a distribuição do tempo, o número de crianças, as salas e a natureza do projeto pedagógico desenvolvido em um CEMEI de Campinas (SP). Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, FE-UNICAMP, Campinas, 2010.

GOBBI, Márcia & Richter, Sandra. Apresentação. **Pro-Posições**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, V.22, N. 2 (65), p.15-20, maio-agosto, 2011.

HOLM, Anna Marie. **Baby-Art: os primeiros passos com a arte**. São Paulo: MAM, 2007.

HOLM, Anna Marie. **Fazer e Pensar Arte**. São Paulo: MAM, 2005.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

MUSATTI, Tullia. Entre as crianças pequenas o significado da outra da mesma idade. In FARIA, Ana Lúcia G. de. (org). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 19-28.

PESSOA, Fernando. **O Livro do Desassossego**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

PINTO, Maria R. B. Tempo e espaços escolares: o (des) confinamento da infância In: Quinteiro, Jucirema e Carvalho, Diana C. (orgs) **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2007, p. 91-115.

PRADO, Patrícia D. As crianças pequeninhas produzem cultura? Considerações sobre educação e cultura infantil em creche. **Pro-Posições**, Vol. 10- Nº 1 (28), p. 110-118, março de 1999.

\_\_\_\_\_. **Educação e cultura Infantil em creche**: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequeninhas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1998.

\_\_\_\_\_. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. Tese de Doutorado, Unicamp, 2006.

QUINTANA, Mário. A Rua dos Cataventos I. **80 anos de poesia**. São Paulo: Editora Globo, 2008.

RABBITI, Giordana, **À procura da Dimensão Perdida**: Uma escola de Infância de Reggio Emilia. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999.

RICHTER, Sandra R. S., **Criança e Pintura**: ação e paixão do conhecer. Porto Alegre/RS: Editora Mediação, 2008.

SANTOS, Michele A. dos. **Os conflitos entre as crianças pequenas na educação infantil**: transgressão ou indisciplina? Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia, FE-UNICAMP, Campinas, 2010.

SOUZA, Fernanda. **A cultura popular na escola**: uma experiência de ensino de música. Universidade Federal do Paraná, 2007.

SPAGGIARI, Sergio. Considerações Críticas e Experiências de Gestão Social. In Bondili, Anna & Mantovani, Susanna. **Manual de Educação Infantil**: de 0 a 3 anos-uma abordagem reflexiva. Porto Alegre: Artmed, 1998, p.96-113.

STACCIOLI, Gianfranco. As di-versões visíveis das imagens infantis. **Pro-Posições**, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, V.22, N. 2 (65), p. 21-38, maio-agosto, 2011.

TONUCCI, Francesco. **A solidão da criança**. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

ZAMBONI, Silvio. Arte e ciência In: **A pesquisa em arte**: um paralelo entre arte e ciência. Campinas/SP: Autores Associados, 2001, p.11-42.

ZEIHER, Helga. O tempo no cotidiano das crianças In Bondioli, Anna. **O tempo no cotidiano infantil**: perspectivas de pesquisa e estudo de casos. São Paulo: Cortez, 2004, p. 180- colocar páginas

Imagem do Cantinho da Água- Revista Articule-se, Nº 1- ano 2, p.6-7, 2009.

#### **Sites:**

Imagem do Mário de Andrade- Disponível em:  
[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/novembro2005/ju310pag12.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/novembro2005/ju310pag12.html)>  
ultimo acesso em 30/08/2011, às 12:27h.

Reportagem e entrevista com Ferreira Gullar- Disponível em:  
<http://g1.globo.com/pop-arte/flip/noticia/2010/08/arte-existe-porque-vida-nao-basta-diz-ferreira-gullar.html>  
ultimo acesso em 06/10/2011, às 19:27h.

História do CEMEI- Disponível em :  
[http://christianoosorioblog.blogspot.com/2010\\_10\\_01\\_archive.html](http://christianoosorioblog.blogspot.com/2010_10_01_archive.html)  
ultimo acesso em 29/06/2011, às 18:30h.

Carta dos direitos da criança à arte e cultura- Disponível em:  
[http://cartadeidritti.testoniragazzi.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=82&Itemid=218&lang=en](http://cartadeidritti.testoniragazzi.it/index.php?option=com_content&view=article&id=82&Itemid=218&lang=en)  
ultimo acesso em 09/09/2011, às 10:35h.

#### **Músicas:**

Tocando em Frente- Composição: Almir Sater

Óh Abre Alas- Chiquinha Gonzaga

João e Maria- Chico Buarque de Hollanda

## ANEXOS

### ANEXO I- Pôster



#### Conteúdo do Pôster

**Introdução:** Esta pesquisa observa e discute as condições (humanas, temporais, materiais) e os espaços físicos oferecidos para que as experiências com arte aconteçam entre as crianças, envolvendo as diversas linguagens como: dramáticas, corporais, musicais e visuais, como possibilidade de imaginação e criação. Este TCC analisou as relações entre as crianças de 1 a 3 anos de idade e delas com as docentes envolvidas nas experiências com arte, em duas creches públicas de Campinas/SP.

**Objetivo:** Este TCC tem como objetivo mostrar na Educação Infantil a Arte como experiência sensível. E como ela é fundamental para as possibilidades de não separar o pensar e o fazer, a cabeça do corpo, a razão e a sensibilidade. De tal forma, a Arte é um elemento essencial também para a formação das docentes de

creche, para que estas assumam como protagonistas, o processo de construção da Pedagogia da Educação Infantil.

### **Bibliografia:**

BÚFALO, Joseane Maria Parice. Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 1997. FÁRIA, Ana L. G. de, RICHTER, Sandra R. S., Apontamentos pedagógicos sobre o papel da arte na educação da pequena infância: como a pedagogia da educação infantil encontra-se com a arte? In *Experiencing Art in Early Years*, Pendragon, Itália, 2009. FÁRIA, Ana L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia. In Faria, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (orgs). *Educação Infantil Pós-LDB rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 2003. HOLM, Anna M. A energia criativa natural. Dossiê: Educação Estética. *Revista Pro-Posições*, Vol 15, nº1 (43), 2004. HOLM, Anna M. Fazer e pensar arte, MAM, São Paulo, 2005. HOLM, Anna M. Baby-Art – os primeiros passos com a arte, MAM, São Paulo, 2007. PRADO, Patrícia D. Educação e cultura Infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas/SP. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 1998. PRADO, Patrícia D. *Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil*. Tese de Doutorado, Unicamp, 2006.

**Texto anexo ao pôster:** Esta obra de arte, foi feita pelas meninas e meninos do Agrupamento 2D do CIMEI Pres. Arthur Bernardes em parceria com a monitora Beatriz T. Ruela (autora deste TCC) e o monitor Fábio Ramos, com a intenção de mostrar a arte das crianças e o seu processo de criação diante das condições oferecidas por nós dois, que também ocupamos a função docente na turma. O móbil sonoro foi construído a partir de materiais utilizados no cotidiano da turma em suas experiências sonoras e musicais, como cabaça, madeiras, bambus e sementes.

Conversamos com as crianças, solicitando a pintura para tal finalidade. O tecido foi disposto no chão da sala, sobre ele pincéis de diversos tamanhos e espessuras, brochas e oferecemos tinta guache de diversas cores. Muitos pintaram com as próprias mãos (sem pincéis), sentaram sobre o tecido, ajoelharam ao redor ou se deitaram ao lado, para pintarem com outras possibilidades corporais, diferente da convencional (sentada).

## ANEXO II

### Carta dos direitos das crianças à arte e à cultura

#### CARTA DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS À ARTE E À CULTURA

As crianças têm o direito:

- 1 de se aproximar da arte em todas as suas vertentes: teatro, música, dança, literatura, poesia, cinema, artes visuais e multimídia
- 2 de experimentar as linguagens artísticas, pois elas são saberes fundamentais
- 3 de fazer parte dos processos artísticos que nutrem a inteligência emotiva de cada uma, e que ajuda a desenvolver a sensibilidade e a competência artística de uma forma harmônica
- 4 de desenvolver, através da relação com as artes, a inteligência corporal, semântica e icônica
- 5 de desfrutar dos produtos artísticos de qualidade, criados para todas as crianças, mesmo no que diz respeito à diferentes faixas etárias
- 6 de ter uma relação com a arte e com a cultura sem serem tratados como consumistas, mas como sujeitos competentes e, além de tudo, sensíveis
- 7 de frequentar às instituições artísticas e culturais disponíveis na cidade, seja com a família ou com a escola, para descobrir e viver tudo o que o território oferece
- 8 de participar dos eventos artísticos e culturais com frequência, e não apenas ocasionalmente, durante a vida escolar e a vida nas creches e pré-escolas
- 9 de conviver com a família o prazer de uma experiência artística
- 10 de ter um sistema integrado entre a escola e as instituições artísticas e culturais, pois só uma interação contínua pode oferecer uma cultura viva
- 11 de frequentar e visitar museus, teatros, bibliotecas, cinemas e outros lugares de cultura e espetáculo, juntos com as colegas da escola
- 12 de viver experiências artísticas acompanhadas dos professores, enquanto mediadores necessários para sustentar e valorizar as percepções de todos
- 13 a uma cultura laica, no que diz respeito das diferenças de identidade
- 14 à integração, se imigrantes, através do conhecimento e do convívio do patrimônio artístico e cultural da comunidade na qual vivem
- 15 a projetos artísticos e culturais, levando em consideração as diferentes habilidades
- 16 a lugares idealizados e estruturados para serem acolhidos em diversas idades
- 17 de atender à uma escola que seja o verdadeiro caminho de acesso para uma cultura ampla e pública
- 18 de participar às propostas artísticas e culturais da cidade, independentemente das condições sociais e econômicas a que pertence, porque todas as Crianças têm direito à arte e à cultura



### **ANEXO III- Bibliografia Não Citada:**

ACIOLY, Karen. **I Catálogo Livre do Teatro Infantil**, Aeroplano, Rio de Janeiro, 2009.

ALBANO, Ana Angélica e CINTRA, Simone C. S. Memória e (re)criação na formação de professores: trilhando caminhos. **Cadernos Cedes 80**. Campinas, Vol.30, Nº80, p. 105-111, jan/abr 2010.

BARRETO, Angela. Introdução: Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC, 1994, p.11-15.

BENATI, Mila, CRISTONI, Simona, D'ALFONSO, Francesca. **Con Le mani, com Il corpo, com La mente**, Comune di Modena, Edizione Junior, Itália, 2008.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política- ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras Escolhidas (Vol 1), São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2002.

BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna (orgs). **Manual de Educação Infantil- De 0 a 3 anos**. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999.

BRASIL, **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2009.

BUFALO, Joseane Maria Parice. **Creche: lugar de criança, lugar de infância: um estudo sobre as práticas educativas em um CEMEI de Campinas/SP**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 1997.

CAMPOS, Maria Malta. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília, MEC, 1994, p.32-42.

CUNHA, Susana R. V. da. (org.). **Cor, Som e Movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2011.

DEWEY, John. A arte como experiência. **Os Pensadores**, Ed. Abril cultural,V.40, 1999.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI Lella e FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. A abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas: falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O Mundo da Escrita no Universo da Pequena Infância**. Campinas: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ **Territórios da Infância**: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2009.

\_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ **Linguagens infantis**- outras formas de leitura. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil Pós- LDB: Rumos e Desafios**. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias. **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com criança. 2. ed. Campinas - SP: Autores Associados, 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org). Dossiê: Educação Infantil e gênero. **Proposições** V. 14, Nº3 (42), set/dez 2003.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil. **Proposições**. Campinas: Faculdade de Educação, UNICAMP. V.14, n.3 (42), set/dez, 2003.

FOUCAULT, Michel. Os corpos dóceis. **Vigiar e Punir**. Ed. Vozes, 2009, p.131-136.

GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha. **Proposições**, n.28, p. 139-156, 1999.

\_\_\_\_\_. Ver com olhos livres: Arte e educação na primeira infância. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de (org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas falares e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 29-54.

HOWARD, Walter. **A música e a criança**. São Paulo: Summus editorial, 1984.

**Infância na Europa**- explorando os temas, celebrando a diversidade, A arte e as Crianças, Nº 14, 2008.

KAUFMAN, Paul. As papoulas e a dança da criação do mundo. In EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Regio Emília na Educação da Primeira Infância. Porto Alegre/RS: Artmed, 1999, p.295-299.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana**- Danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARCELINO, Nelson. **Pedagogia da animação**. Campinas: Ed. Papyrus, 1990.

\_\_\_\_\_. O lazer e o uso do tempo na infância. **Comunicarte**, IAC, n.7, p. 86-98, 1986.

MÜLLER, Fernanda, CARVALHO, Ana Maria A. (orgs.) **Teoria e Prática na pesquisa com crianças**: Diálogos com Willian Corsaro. São Paulo: Cortez editora, 2009.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Educação infantil, classe, raça e gênero**. Cadernos de pesquisa. Nº6, p.58-65, fev/1996.

\_\_\_\_\_, A criação de filhos pequenos: tendências e ambigüidades contemporâneas In: RIBEIRO, I. e RIBEIRO A. C. (orgs). **Família em processos contemporâneos**: inovações culturais na sociedade brasileira. São Paulo: Loyola, p. 167-190, 1995.

PILLAR, Analice D. (org.) **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre/RS: Mediação, 2011.

RICHTER, Sandra R. S. FRONCKOWIAK, Ângela. **A dimensão poética na infância** UNISC, 2004.

RICHTER, Sandra R. S. **A arte e a dimensão poética do conhecer na infância. PROJETO** – Revista de Educação: Artes Plásticas. Porto Alegre: Projeto, v.3, n.5, p. 20-27, 2001.

RICHTER, Sandra R. S. **Experiência Poética e Linguagem Plástica na Infância**, GE: Educação e Arte/ nº1, UNISC.

VIEIRA, Livia. A formação profissional da educação infantil no Brasil no contexto da legislação, das políticas e da realidade de atendimento. **Pro- Posições**, Nº28, p. 28-39, 1999.

VIGOTSKI, Lev S.. **Imaginação e Criação na Infância**, Editora Ática, São Paulo, 2009.

Filmografia:

**Feios, sujos e malvados**, Direção: Ettore Scola, Itália, 1976.

**Onde fica a casa do meu amigo**, Direção: Abbas Kiarostami, Irã, 1987.

**O Tempero da Vida**, Direção: Tassos Boulmetis, Grécia, 2003.