

REFLETINDO SOBRE AS CRIANÇAS E A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO GEOGRÁFICO NA ESCOLA

Andressa Farias Vidal¹
Vanessa Manhães Gomes²
Marcio da Costa Berbat³

Palavras-chave: Infância. Espaço Geográfico. Educação infantil. Ressignificação.

O presente trabalho é parte de uma pesquisa (em andamento) de Iniciação Científica do curso de Pedagogia - modalidade a distância - intitulada "Territorialidades de crianças nas Instituições de Educação Infantil". O foco está no novo campo da Geografia da Infância. Esta pesquisa vem sendo desenvolvida em uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI) de Niterói/RJ e busca determinar como a criança de cinco anos de idade apropria-se do espaço geográfico, e, a partir de sua vivência, ressignifica-o, evidenciando subjetividades e interpretações do espaço ofertado.

Além disso, considerando que infância se situa como categoria nas estruturas sociais, este trabalho objetiva compreender as relações que as crianças estabelecem com os espaços, na medida em que estes são mediados por suas interações culturais e sociais. Dessa forma, visando observar e interpretar a vivência das referidas crianças, esta pesquisa busca estudar as relações estabelecidas por elas a partir da tríade sociedade, infância e escola, a fim de entender a construção social da infância atual, e o papel que a escola vem desempenhando na modernidade.

Assim, esta pesquisa pretende identificar como as categorias de análise da Geografia emergem no contexto das brincadeiras e ações das crianças, ou melhor, nos espaços-tempo da Educação Infantil, possibilitando, no âmbito do processo de investigação e interpretação dos dados qualitativos, erigir parâmetros de entendimento do ser-estar das crianças no espaço imediato da educação, e na sua mediação com o mundo. Inicialmente, foi oferecida para 26 alunos apenas, o que equivalia a metade do total de alunos inscritos na disciplina. Nos semestres seguintes, a oferta foi feita exclusivamente no modo semi-presencial.

Na ocasião em que foi oferecida concomitantemente com o ensino presencial, a turma de ensino a distância teve uma taxa de reprovação bem inferior em relação à turma presencial, independentemente do curso. Esse resultado é animador para o oferecimento da disciplina no modo semi-presencial.

Abstract: This work is part of research (in progress) Scientific Initiation of the Faculty of Education - the distance-mode entitled "Territorialities children in Early Childhood Education Institutions". The focus is on the new field of Geography of Childhood. This research has been developed in a Municipal Unit of Early Childhood Education (UMEI) of Niterói/RJ and seeks to determine how the five-year old child appropriates the geographical space, and, from his experience, reframes it, showing subjectivities and interpretations of space offered. Moreover, considering that childhood is located as a category in social structures, this study aims to understand the relationships that children have with the spaces, to the extent that these are mediated by their cultural and social interactions.

1 Bolsista de Iniciação Científica (IC) no Projeto de Pesquisa "Territorialidades de Crianças nas Instituições de Educação Infantil" do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

2 Bolsista de Iniciação Científica (IC) no Projeto de Pesquisa "Territorialidades de Crianças nas Instituições de Educação Infantil" do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

3 Docente no Departamento de Didática da Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e Coordenador do Projeto de Pesquisa "Territorialidades de Crianças nas Instituições de Educação Infantil".

Thus, in order to observe and interpret the experience of these children, this research seeks to study the relationships established by them from the triad society, childhood and school in order to understand the social construction of the current childhood and the role that the school has playing in modernity. Thus, this research aims to identify the categories of Geography analysis emerge in the context of games and children's actions, or rather in Early Childhood Education-time spaces, allowing, within the framework of the research process and interpretation of qualitative data, build parameters of understanding the be-being of children in the immediate area of education, and its mediation with the world.

Keywords: Childhood. Geographic Area. Early childhood education. Reframing.

Introdução

A concepção de infância passou por inúmeras transformações ao longo da história. Recorrendo-se à etimologia (CUNHA 1994), temos do latim “*infantia,-ae* – ‘dificuldade ou incapacidade de falar; do latim *infans,-antis*’ que não fala, criança”. Pela origem da palavra depreende-se que a criança é um ser que não teria condições de falar, de expressar seus pensamentos, seus sentimentos, - a palavra “infância” carrega o estigma da incapacidade, da incompletude - relegado, por isso, a uma condição subalterna diante da sociedade. Nas palavras de Ariès (1981):

Um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato.

(ARIÈS, 1981, p.10)

Como antigamente era normal lidar com a mortalidade infantil, a criança que sobrevivia até os seis anos de idade era tida como um mini-adulto, embora desprovida de identidade própria, cujo comportamento era baseado nos afazeres do adulto, inclusive no que tange à iniciação da vida sexual. Era também comum à criança ser deixada de lado, ficando à mercê de empregados, como criadeiras ou amas de leite. A esse respeito Heywood (2004) discorre:

Pode-se apresentar um argumento contudente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um “pobre animal suspirante”, que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade.

(HEYWOOD, 2004, p.87)

Sobre a rápida passagem das crianças para a vida adulta, Ariès (1981) acrescenta:

De criancinha pequena, ela se transforma imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje.

(ARIÈS, 1981, p. 10)

Outra forma de exclusão era cometida, principalmente, contra crianças meninas, as quais eram tratadas com ainda mais desprezo do que os meninos, pois “*as meninas costumavam ser consideradas como o produto de relações sexuais corrompidas pela enfermidade, libertinagem ou a desobediência a uma proibição*” (HEYWOOD, 2004, p.76).

Outra observação importante a fazer sobre a concepção de infância é a ausência de obras de arte, na antiguidade, que a retratassem, pois até “*o século XII a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou a falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo*” (ARIÈS, 1981, p.50).

A infância era vista até então como um período frágil da vida, e, com o passar do tempo essa visão foi se modificando e a infância passou a ser tratada como uma quarentena, como critica Ariès:

A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como os loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estende até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização.

(ARIÈS, 1986, p. 11).

Essa quarentena tinha como objetivo alcançar a idade ideal para o ingresso da criança na fase adulta, visto que *“de criancinha pequena, ela se transforma imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude, que talvez fossem praticadas antes da Idade Média e que se tornaram aspectos essenciais das sociedades evoluídas de hoje.”* (ARIÈS, 1986, p. 10). Apesar de as crianças serem vistas como mini-adultas, não possuíam habilidades necessárias para desenvolver as atividades de que eram incumbidas; assim, passaram a ser consideradas adultos imperfeitos: *“(…) somente em épocas comparativamente recentes veio a surgir um sentimento de que as crianças são especiais e diferentes, e, portanto, dignas de ser estudadas por si só”* (HEYWOOD, 2004, p.10).

Hoje a infância é valorizada e compreendida como um período de extrema importância na vida de um indivíduo, já que é nessa fase que se estabelecem as relações de confiança, afetividade e convívio com os semelhantes. Entretanto, nem sempre foi assim:

[...] esse novo olhar [...] não seria uma pré-escola, seria uma educação realmente, que já acontece; a gente começa a se preocupar com as coisas que estão acontecendo agora e pára de se preocupar com as coisas que vão acontecer no futuro... Uma das grandes conquistas [...] foi a questão desse novo olhar da educação infantil. Antigamente, era encartada como pré-escola, uma coisa que ainda ia acontecer, uma coisa que não estava num contexto.

(KRAMER, 2006, p. 50)

Enquanto na Pedagogia Tradicional a concepção de infância passava pela ideia do rigor, segundo a qual as crianças precisavam ser moldadas, na Pedagogia Nova era permitido à criança alcançar o seu desenvolvimento natural. Em outras palavras, é o momento em que as relações horizontais são estabelecidas. Sobre o assunto, Lopes e Vasconcellos (2006) afirmam:

As crianças, ao compartilharem essa realidade com as demais, irão estabelecer uma relação horizontal de identidade entre elas e criar uma relação vertical de identificação com os adultos, constituindo concepções reais que possibilitam a vivência da sua infância não como se quer, mas como se pode dentro da lógica de organização social do grupo. O sentido de infância é atravessado, dessa forma, pelas dimensões do espaço e do tempo, que ao se agregarem com o grupo social, produzem diferentes arranjos culturais e diferentes formas de ser criança, traços simbólicos carregados por toda a vida.

(LOPES; VASCONCELLOS, 2006 p. 111)

Tendo em vista que a concepção do espaço e da ação humana se inicia a partir das vivências das crianças, esta pesquisa observa o modo como os alunos da Educação Infantil da Unidade Municipal Rosalina de Araújo Costa desenvolvem a capacidade de compreender a relação sociedade e natureza a partir de suas próprias interações e construções. Na medida em que a criança concebe sua espacialidade, ela, também, é produzida pelo espaço, e essa concepção tem influência na nova fase da educação infantil, como se observa no relato abaixo:

[...] reconheço que o caminho é através da criança, não é? Essa faixa etária onde a gente pode implementar a formação de hábitos, para que a gente possa mudar realmente a questão da educação em nosso país.

(KRAMER, 2006, p.135)

Importante destaque é o espaço vivido e experimentado ao brincar, que é o de negociação e de resignificação das crianças e de seus pares, e daí para o mundo adulto. Isto implica a produção de culturas infantis, cujas vozes

e ações somente são percebidas e interpretadas a partir de metodologias e técnicas que objetivam, tanto quanto possível, a imersão dessas subjetividades. A esse respeito salienta Vigotski (1988)



Recreação em duplas - UMEI Rosalina de Araújo Costa

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKI, 1988, p. 114)

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

(VIGOTSKI, 1988, p. 114)

Para esta pesquisa, optou-se pela observação de como “cada realidade elabora a sua ideia de infância e quais são os traços e feixes que a constroem e a tornam válida” (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p.104), a fim de melhor compreender o desenvolvimento das crianças que nos permitiram conhecer.

Pesquisando com crianças

A concepção de espaço e de ação humana inicia-se a partir de um espaço já conhecido pela criança, ou seja, daquele vivido, que pode até ser distante, porém, é aquele com o qual a criança se identifica. Sendo assim, os alunos (crianças) demonstram capacidade de perceber a relação entre sociedade e natureza, onde vivem.



Recreação livre - UMEI Rosalina de Araújo Costa

Na teoria histórico-cultural, interações sociais são, também, oportunidades de aprendizagem, pois, como nos ensina Vigotski (2010), as funções psicológicas superiores da criança, as propriedades superiores específicas do homem, somente se desenvolvem por meio do processo de aprendizagem, que tem sua origem no encontro entre os sujeitos, para depois se tornar aquisição, aprendizagem interna de cada um: “*Surgem a princípio como formas de comportamento coletivo da criança, formas de cooperação com outras pessoas, e apenas posteriormente elas se tornam funções interiores individuais da própria criança.*” (VIGOTSKI, 2010, p. 699)

A disponibilidade das crianças para encontros interpessoais está fundamentalmente atrelada às condições cultural, histórica e geográfica, que marcam sua condição humana, por isso esta pesquisa estuda não somente as relações sociais, mas também a cultura que permeia as relações entre as crianças.

Os seres humanos estão designados para viver num certo tipo de ambiente social e sem ele os jovens não se desenvolveriam normalmente

– supondo que pudessem sobreviver – nem social nem cognitivamente. Esse tipo de ambiente social é o que chamamos de cultura, e nada mais é que o “nicho ontogenético” típico e exclusivo da espécie para o desenvolvimento humano.

(TOMASELLO, 2003, p. 109)

Com a modernidade, as relações interpessoais se transformaram. O tempo, ou melhor, a falta dele, dificultou os momentos em que as crianças brincavam e compartilhavam suas vidas com outras crianças, principalmente devido a fatores como alto custo de vida, aumento de trabalho dos pais e violência urbana. Esse tempo precioso pode proporcionar não apenas melhor qualidade de vida, mas também favorecer transformação delas em adultos mais centrados afetiva e socialmente.

Sarmiento (2005) destaca que a construção moderna da infância fez com que se efetivasse tanto a separação do mundo do adulto quanto a institucionalização da criança.

A criação de espaços educativos próprios para as crianças (creche e instituições públicas) levou, efetivamente, à sua separação dos adultos, desencadeando o processo de construção simbólica da infância. Para o autor, a construção da infância, na modernidade, gerou, também, processos de disciplinarização para ela, inerentes à criação da ordem social dominante. E acrescenta:

Por isso a Sociologia da Infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre infância, para significar a categoria social do tipo geracional, e criança, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença de um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero, etc.

(SARMENTO, 2005, p. 371)

A contemporaneidade veio realçar a diferença da infância como categoria geracional distinta, nos planos estrutural e simbólico (SARMENTO, 2004). Segundo o autor, é essa diferença que compete à sociologia da infância esclarecer, mas para isso é absolutamente indispensável considerar

a diversidade das condições de existência das crianças e seus efeitos e consequências sociais.

As transformações fizeram com que as crianças deixassem de brincar nas ruas, e passassem a se dedicar cada vez mais a atividades solitárias, como os jogos eletrônicos e as novas tecnologias em geral. Logo, o conceito de infância sofreu uma ressignificação, sendo esta, então, novamente reconstruída a partir das relações horizontais, como é o caso da internet, em que até as leituras passaram a ser digitais, obrigando, assim, que a educação e o ensino se adequassem a esta nova realidade infantil que está sendo experimentada.

E por falar em experimentação, cabe ressaltar e distinguir os conceitos de vivência e experiência, tendo em vista que vivência não é o mesmo que experiência, pois é íntimo e pessoal. A vivência é também uma forma de controle das próprias emoções, sendo, então, emoção e, não, experiência. Lopes e Vasconcellos acrescentam que:

Existe, portanto, uma estreita ligação entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição. (LOPES e VASCONCELLOS, 2006, p. 112)

Com a evolução do mundo, os comportamentos mudaram, e com esses uma nova forma de vivenciar e interagir com o próprio mundo. Sobre isso disserta Serres (2012):

essas crianças, então habitam o virtual. As ciências cognitivas mostram que o uso da internet, a leitura, a consulta a escrita de mensagens com o plegar, a consulta à Wikipédia ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm a mesma cabeça.

(SERRES, 2012, p. 19)

Cabe destacar que, ao longo da educação infantil, os

alunos devem construir um conjunto de conhecimentos, referentes a conceitos, procedimentos e atitudes, relacionados ao campo da renovada Geografia e áreas afins, passando por temas, como: territorialidades, tempo, espaço, paisagem, brincar, infância, lugar, ambiente e sociedade. Esse conjunto, inevitavelmente, reforçará a diversidade cultural existente na escola do nosso país, favorecendo a constituição de sujeitos ativos, construtores de seu próprio conhecimento. Por isso, conforme se depreende de Delgado & Muller (2005b) em relação ao baixo índice de aproveitamento sempre foi motivo de questionamento e busca para a melhoria do ensino da disciplina.

nosso principal desafio é romper com estereótipos e preconceitos sobre as crianças e suas culturas, para nós ainda estranhas e exóticas. [...] Nossas pesquisas apresentam quase sempre análises indiretas sobre as infâncias. Pesquisamos as escolas, os currículos, a avaliação, os/as professores/as, mas as crianças têm sido pouco observadas como atores principais da sua socialização

(DELAGADO; MULLER, 2005b, p. 168).

Tendo em vista que a presente pesquisa traz, para o seu conjunto, a investigação qualitativa e uma vez que não haverá preocupação em enumerar ou em quantificar os dados coletados, ressaltamos que estes foram obtidos a partir do contato direto e interativo dos pesquisadores com os sujeitos participantes do estudo, quais sejam, as crianças, sempre objetivando o entendimento dos valores socioculturais que permeiam o espaço da comunidade escolar da UMEI Rosalina de Araujo Costa; assim se conheceram as ações das crianças no espaço representativo da escola, entendendo-as como sujeitos participantes do seu próprio espaço, capazes de ressignificá-lo a partir de suas ações (brincadeiras). Foram realizadas, *pari passu*, análises dos documentos formais e informais da escola, de forma que possibilitem a visualização de como o espaço escolar encontra-se configurado para as ações infantis, e como se dão os confrontos infantis e as mediações da prática docente e as subjetividades das crianças, decorrentes de suas vivências no espaço institucional da escola.

Como assevera Geertz (1989), a pesquisa de tradi-

ção etnográfica, com base na observação participante, possibilita meios de interpretação, e:

se a interpretação antropológica está construindo uma leitura do que acontece, então divorciá-la do que acontece – do que, nessa ocasião ou naquele lugar, pessoas específicas dizem, o que elas fazem, o que é feito a elas, a partir de todo o vasto negocio do mundo – é divorciá-la das suas aplicações e torná-la vazia. (GEERTZ, 1989, p. 28)

Em outras palavras, é o que Tura (2003) denomina múltiplas tarefas, relacionadas à observação científica, a fim de melhor aproveitar e valorizar a fala e as atitudes das crianças:

Esses estudos indicam que a observação pressupõe o envolvimento do pesquisador em múltiplas ações, entre elas o registrar, narrar e situar acontecimentos do cotidiano com uma intenção precípua. Envolve também a formulação de hipóteses ou questões, o planejamento, a análise, a descoberta de diferentes formas de interlocução com os sujeitos ativos da realidade investigada e, certamente, a análise do próprio modo segundo o qual o pesquisador olha seu objeto de estudo.

(TURA, 2003, p. 187 - 188)

As reordenações da Educação Básica, no que diz respeito às políticas públicas para a educação, devem ser consideradas como aspectos significativos, e traduzidos em componentes curriculares, os quais deverão ser absorvidos na complexidade das aulas, englobando principalmente os aspectos cognitivos do conhecimento, uma vez que não basta apenas oferecer uma política assistencialista. De acordo com o relato:

A comunidade pressiona o poder público para ter escola, mas ela pressiona em nível assistencialista [...], ela não sabe o que é escola em nível de qualidade, além da assistência. A comunidade quer um local que dê comida, um local para cuidar, trocar fralda, dar mamadeira, porque não tem dinheiro para pagar empregada.

(KRAMER, 2006, p. 56).

O ensino deve ser organizado de forma integrada, na busca do objetivo primeiro – ser criança no diálogo do brincar com os territórios / lugares, e, ainda, a criança como participante, como sujeito da geografia do mundo, a fim de que, sendo um ser sociocultural e histórico, como vem sendo alardeado nos discursos contemporâneos, seja ela também um ser geográfico, assim como é geográfico seu processo de humanização, seu ser e estar no mundo. A esse respeito Borba revela:

As crianças se encontram em um mundo estruturado por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que organizam suas vidas cotidianas e suas relações com a realidade a sua volta. É nesse contexto que vão constituindo suas identidades como crianças e como membros de um grupo social. Não devem, todavia, ser vistas como sujeitos passivos que apenas incorporam a cultura adulta que lhes é imposta, mas como sujeitos que, interagindo com o mundo, criam formas próprias de interpretação e de ação sobre a realidade. Isso porque esse contexto não apenas delimita suas ações, mas também lhes traz novas possibilidades.

(BORBA, 2006, p. 38 - 39)

Desdobram-se, portanto, dois outros argumentos fundamentais: o primeiro é que o espaço é uma dimensão significativa nos estudos que buscam entender as crianças como sujeitos protagonistas nas sociedades em que vivem; o segundo é a forma como nós, individual ou socialmente, concebemos a espacialidade e suas expressões, tais como território, lugar, local, região, entre outros, e como isto interfere nas nossas formas de ver, compreender, agir com as crianças e na produção de sua infância.

Além disso, no que se refere à importância da ciência geográfica, exercitar a leitura de uma imagem, observar e contextualizar temporalmente uma paisagem, ler um texto, ou mesmo ouvir a leitura de um, pesquisar ou obter informações, tudo é um grande estimulador do entendimento e da mediação do mundo em que se vive.

É por isso que a Geografia nos inspira e nos leva a estudar a criança em seu meio, e pesquisá-la a partir de suas vivências:

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

(LOPES, VASCONCELLOS, 2006, p. 17)

E por fim, tendo em vista que “o objetivo é tirar grandes conclusões a partir de fatos pequenos, mas densamente entrelaçados” (GEERZ, 1989, p. 19 - 20) é primordial:

compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é o grande desafio da educação infantil e de seus profissionais. Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns da ser das crianças, elas permanecem únicas em sua individualidades e diferenças

(Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998, p.22).

É interessante finalizar com uma metáfora, bastante significativa para o contexto: a da cebola, que se caracteriza por apresentar muitas camadas que encobrem um delicado núcleo. Assim é o sujeito, que também tem diversas camadas, e a cada uma retirada revela um pouco mais de si, descobrindo-se, aos poucos, seu caráter e comportamento.

Considerações finais

A infância é uma fase que necessita de extremo acompanhamento afetivo, familiar e educacional, tendo em vista ser o período em que se forma grande parte dos valores e do caráter do futuro adulto. Por isso é primordial compreender o mundo da criança, e estimulá-la, desde sempre, a fim

de que as suas possibilidades educacionais sejam favorecidas e desenvolvidas.

Na contemporaneidade, as famílias estão sendo impossibilitadas de passar mais tempo com as crianças, e de fornecer-lhes assistência satisfatória, fato em parte explicado pelo desenvolvimento do capitalismo, e pela mudança no papel social desempenhado pela mulher: esta, na antiguidade, era criada e educada para servir ao marido e aos filhos, mas com o desenvolvimento da sociedade e suas transformações, conquistou o direito ao voto, ao trabalho formal e à independência social, afetiva e financeira. As mulheres se viram obrigadas a assumir o controle da família, muitas vezes, da economia e do cuidado familiar, surgindo, assim, uma nova estrutura familiar: a monoparentalidade.

A contemporaneidade exige que pais ou responsáveis tenham de trabalhar grande número de horas, a fim de proporcionar mais conforto para a família, o que torna cada vez mais difícil o contato com os pequenos, já que eles chegam em casa quando os filhos já estão dormindo, e, por vezes, saem quando ainda não acordaram. E as crianças precisam ficar sob a tutela de outrem, como os avós, tios e, até mesmo, pessoas sem grau de parentesco.

Tendo em vista os fatores afetivo, familiar e educacional necessários para o desenvolvimento infantil, a escola se viu obrigada a praticar a dicotomia educar/ cuidar. Essa nova prática pedagógica ocorreu devido a uma tentativa de suprir as necessidades afetivas, familiares e educacionais das crianças, essenciais para desenvolver a personalidade, principalmente a partir das relações interpessoais, uma vez que favorecem a ressignificação do mundo infantil.

Vale salientar que a infância é momento de experiências e vivências singulares. E, sendo esta vivência baseada nas brincadeiras e na potencialidade de imaginação e criação, é uma forma também de exercer a cidadania, pois a criança observa os adultos e coloca, por vezes, em prática o que vê nas brincadeiras do faz-de-conta, dando lugar a uma nova leitura, uma ressignificação das coisas no espaço-temporalidade de ser e estar no mundo.

Durante o período desta pesquisa na UMEI Rosalina de Araújo Costa, pudemos notar uma relação conflituosa entre as questões pedagógicas e a realidade das ações infantis no espaço institucional da escola. Observamos, ainda, uma busca incessante em corresponder eficazmente às necessidades dos alunos, e, acima de tudo, o reforço do desejo de praticar uma educação de qualidade, na qual a criança tenha possibilidade de ser criança sempre e de experimentar todas as situações e espaços ofertados a ela.

Esse desejo incessante dos docentes fica bem explícito na ideia de se tratar a educação infantil como educação realmente, e, não, como preparação para o futuro, onde começaria a educação.

Na UMEI Rosalina de Araújo Costa os docentes e as crianças se preocupam com as coisas que estão acontecendo no mundo que nos os cerca, buscando extrair ao máximo o aprendizado de suas experiências e vivências.

Esta pesquisa nos permitiu tomar ciência da real dimensão do termo infância, e, acima de tudo, das possibilidades de ação do professor com as crianças, já que, na prática docente, invariavelmente, estamos influenciando-as para as possibilidades exitosas de uma vida em sociedade, pois, quando não é possibilitado às crianças, ainda que no espaço institucional da escola, o desejo livre de interpretar e ressignificar seus espaços e tempos, estamos, de alguma forma, interferindo em seus processos psíquicos, intelectuais e afetivos, podendo acarretar mudanças que comprometem sua vida no corpo social.

Enfim, entendemos que uma criança que aprende a partir de suas ações espontâneas, sejam brincadeiras, sejam conflitos entre pares e com o mundo adulto, terá maior clareza do seu papel no espaço, consequência de novas leituras e ressignificações dos espaços sempre ofertados pelos adultos.

Referências Bibliográficas

ÁRIES, Phillipe. História social da infância e da família. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Referencial curricular nacional para educação infantil. Brasília, DF: MEC, 1998.

CUNHA, Antônio Geraldo. Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

DELGADO, Ana Cristina Coll, MULLER, Fernanda. Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 125, p. 161-179, maio/ago, 2005b.

GEERTZ, Clifford. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

HEYWOOD, Colin. Uma história da infância: da Idade Média á época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, Sônia. Profissionais de Educação Infantil: Gestão e formação. São Paulo: Ática, 2008

LOPES, Jader Janer Moreira, VASCONCELLOS, Tania de. Geografia da Infância: Territorialidades Infantis. Currículo sem Fronteiras, v. 06, n. 1, p. 103-127, jan-jun 2006.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B. Crianças e miúdos: perspectivas socio-pedagógicas da infância e educação. Porto/PT: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. In: Dossiê sociologia da infância: pesquisas com crianças. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n.91, mai./ago., 2005.

SERRES. Michel. A polegarzinha. São Paulo: Bertrand Brasil, 2013.

TOMASELLO, Michael. As origens culturais da aquisição do conhecimento humano. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In. ZAGRO, Nadir, CARVALHO, Marília Lia Pinto de, VALÉRIA, Rita Amélia Teixeira. (org.) Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovich et al. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Trad. Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP [online], vol.21, n.4, pp 681-701, 2010.