

Universidade de São Paulo
Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes
Curso de Especialização “Arte na Educação: Teoria e Prática”

CRIANÇA E ESPAÇO: REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO

MARIANA LEITE CACCIATORI

São Paulo
2020

MARIANA LEITE CACCIATORI

CRIANÇA E ESPAÇO: REFLEXÕES SOBRE O COTIDIANO

Monografia apresentada à Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de especialista em Arte-Educação.

Orientador: Prof^a Dra. Monique Deheinzelin

São Paulo

2020

AGRADECIMENTOS

Às crianças da EPG Zumbi dos Palmares, que me ensinaram com muito afeto que educação se faz com alegria e resistência.

RESUMO

CACCIATORI, M. L., **Criança e espaço: reflexões sobre o cotidiano**. Monografia (Especialização). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2020.

O presente trabalho busca refletir sobre as dificuldades encontradas na escola, especificamente na unidade EPG Zumbi dos Palmares, na relação entre os espaços e as brincadeiras das crianças, bem como na relação entre educandos e educadora.

Palavras-chave: criança; escola; tempo; espaço; brincadeira.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	5
2. DO LADO DE DENTRO.....	7
3. DO LADO DE FORA.....	10
4. TEMPO LIVRE E CRIAÇÃO.....	14
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	18
6. REFERÊNCIAS.....	19

INTRODUÇÃO

“Portanto, urge, sobretudo, repensar os imaginários escolares na infância, considerando, efetivamente, o reconhecimento das crianças como sujeito de direito.”

Maurício Roberto da Silva (2018, p. 217)

Realizei a observação descrita neste trabalho atuando como professora de educação básica na rede pública, especificamente na educação infantil, onde estive entre os anos de 2018 e 2019, na escola da Prefeitura de Guarulhos Zumbi dos Palmares, situada no bairro de Bonsucesso, que atende crianças de 0 a 6 anos, com uma turma de estágio II, com 35 crianças que têm entre 5 e 6 anos de idade.

O objetivo do presente trabalho se deu em refletir sobre o uso dos espaços utilizados pelas crianças e como elas interagem e criam neles, sejam internos ou externos, e como esses influenciam em suas brincadeiras, sendo o corpo o suporte principal destas narrativas. Assim como a rotina e o tempo dão o tom de tais brincadeiras e da relação entre os educandos e educadora, como prefiro me definir.

Sendo a escola um lugar fundamental para a ampliação das vivências das crianças, uma vez que nela se estabelecem relações e descobertas, e partindo do princípio de que elas têm participação ativa em suas próprias aprendizagens e na construção do currículo escolar, como esta pode atender às necessidades das crianças?

O texto está organizado em 3 capítulos que expõem as dificuldades encontradas na escola para que as crianças tenham maior liberdade e por consequência ampliem seus repertórios, bem como a partir da observação e escuta ativa, eu, enquanto educadora pude ressignificar os espaços com as crianças a partir de suas demandas.

Foi através de Marina Marcondes Machado que pude perceber que não estava sozinha acerca de minhas reflexões. Em “Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é”, com simplicidade e beleza a autora trata o tema em contraste com o:

... contexto dominado por pensamentos cientificistas, técnicos, psico-pedagógicos, desenhados e reprogramados por pesquisas estatísticas e quantitativas, nas quais as crianças são divididas por especialistas em agrupamentos, subdivididas em faixas etárias, interesses, questões, perfis - e tudo o mais que se pode supor como categoria de estudo... (MACHADO, 2013)

E assim como Marina fui buscar em Winnicott a compreensão para o brincar.

Encontrei também apoio para meus escritos em “Corpo Infância, exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos”, especificamente no capítulo a respeito dos corpos nos ambientes educativos (ARROYO, M. G. e SILVA, M. R., 2018, pp. 215-239).

Despretensiosamente havia lido “Interações: onde está a arte na infância?”, de Stela Barbieri (2012), livro que tratei como um guia em meu trabalho na escola neste ano e percebi que ele dava o tom do que acredito ser uma educação infantil de qualidade.

E como diariamente me inspiro em Paulo Freire, não poderia deixar de citar “Pedagogia da Autonomia”, pois a consciência de meu inacabamento é imprescindível ao meu fazer pedagógico. Faço minhas as palavras de Freire:

Nada do que experimentei em minha atividade docente deve necessariamente repetir-se. Repito, porém, como inevitável, a franquia de mim mesmo, radical, diante dos outros e do mundo. Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo e a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento (FREIRE, 2019, p.50).

1. DO LADO DE DENTRO

“O espaço tem intenção. Ele orienta a ação.”

Stela Barbieri (2012, p.49)

O local onde as crianças passam a maior parte do tempo é a sala de aula, onde utilizam carteiras individuais que ocupam boa parte desta, sobrando pouquíssimo espaço livre para brincadeiras ou qualquer outra atividade no chão.

A utilização das áreas externas se dá de maneira organizada pela coordenação da escola, onde uma turma utiliza o espaço por vez, sendo possível utilizá-las apenas 3 vezes por semana por 30 minutos em cada dia.

É nesse pouco tempo que as crianças podem explorar o espaço e seus movimentos de maneira mais livre.

Na sala, resta-lhes dividir o espaço com os móveis oferecidos a elas. Móveis que indiretamente dizem qual a postura exigida neste ambiente. Entretanto, não raro, observo que o instinto delas se faz presente quando correm, passam por debaixo das mesas ou utilizam o chão em suas brincadeiras, demonstrando que resistem a tal postura que lhes foi imposta.

É comum vermos o impulso ativo das crianças ser represado nas escolas. Sua necessidade potente, conectada, presente e de movimento constante, muitas vezes não tem espaço nem lugar para acontecer. É preciso reconhecer que as crianças pensam de uma maneira peculiar que precisa ser considerada nas condições que oferecemos a elas na educação infantil. (BARBIERI, 2012, p.27)

Enquanto educadora atuando na educação infantil há aproximadamente 6 anos, sinto cada vez mais desconforto com o espaço oferecido aos educandos. Desconforto que trouxe à tona por diversas vezes com colegas e coordenação da escola, mas que não foi considerado pela equipe, uma vez que necessitaria de consenso para qualquer transformação mais radical.

Tinha diante de mim uma sala cheia de carteiras de frente para uma lousa, limitando as possibilidades de movimentos, empobrecendo o brincar e as relações assim como afetando diretamente a minha postura enquanto educadora. Postura que deve estar o mais próximo possível de mediadora, todavia deparar-me com esta disposição de móveis me trouxe dificuldades em agir como tal.

Despir-me da figura de professora detentora do saber é desafiador neste caso, uma vez que tenho diante de mim condições que corroboram para tal.

É como se o espaço quisesse determinar qual educador e educando são esperados neste lugar. Entretanto, diante da resistência das crianças em se manterem sentadas e quietas também me encorajo a resistir. Abri-me para a escuta, tão importante em nossa prática, e muitas vezes esquecida.

O que pensariam as crianças a respeito da disposição daquele espaço?

Em roda de conversa problematizei com elas a nossa falta de espaço para brincar e nos movimentarmos. Escutei seus incômodos, vontades e sugestões.

Obviamente a saída mais simples para algumas seria passarmos mais tempo no parque, porém coloquei para as crianças a questão do tempo e do uso das demais turmas que não tinham interesse em compartilhar o espaço ao mesmo tempo.

Decidimos então que talvez pudéssemos afastar mais e com mais frequência as carteiras e que estas poderiam ter outras utilidades para elas, pois a necessidade de explorar a sala de outras maneiras se fazia constante.

Foram transferidas então para o fundo da sala ao início das aulas e no término voltavam para o lugar para próxima turma.

Ao se depararem com o novo espaço, ainda que pequeno e distante do ideal, a primeira reação das crianças foi de correr e até mesmo “plantar bananeira”, reagindo assim com alegria ao pequeno sopro de liberdade que sentiam.

Passado esse primeiro momento de euforia, decidimos quais seriam os combinados de nossa “nova sala”. Devido à quantidade de crianças, o espaço ainda não seria suficiente para correr, o que deveria continuar acontecendo nas áreas externas, mas outras posturas poderiam ser exploradas.

Desenhar e brincar no chão, sentadas ou até deitadas, pareceu deixá-las mais confortáveis, e observei até maior tempo de concentração de algumas, uma vez que não precisavam mais seguir com a mesma postura enrijecida proporcionada pela cadeira.

Como se agora o corpo já não mais condicionado a ter seus movimentos tão limitados deixasse a mente mais liberta para criar.

A liberdade de não usarmos carteiras causou também espanto em algumas crianças, como se escola não fosse lugar disso. Gabriella, com olhos arregalados, me disse:

- Eu não sabia que podia estudar no chão, professora!

- Pode sim, Gabriella. Podemos mudar algo quando não gostamos.

As brincadeiras nos cantos diversificados também ficaram menos limitadas, afinal, sem mesas ou cadeiras para atrapalhar, sentiram-se mais à vontade para “trabalhar”, “cozinhar”, “cuidar dos bebês” e até “se transformarem em cachorros e gatos” com mais frequência.

As mesas puderam se tornar túneis, esconderijos e cabanas, agora não mais como uma subversão à ordem, mas como novas funcionalidades que passaram a ter.

O lado de dentro, ainda que minimamente transformado, aproximou-se mais das necessidades apresentadas pelas crianças.

Afinal, a urgência e a potência daqueles corpos não poderiam mais ser ignoradas por mim. Às crianças não cabia mais a simples passividade que lhes foi imposta. Enquanto estão do lado de dentro, que este possa inibir o mínimo possível a criatividade e liberdade delas.

2. DO LADO DE FORA

O espaço convida. Convida para a liberdade, para a criação, para o encontro. Galhos, folhas, insetos, objetos propostos ou encontrados, tudo vira brinquedo. Olhos, ouvidos, tato e todo o corpo atento. Em busca de significar. Correm, riem, caem, correm mais e assim se concentram. A intensidade se faz presente. Brincar é sério. É cotidiano, mas não rotineiro. É movimento, não estagna. É como um encontro entre o mundo interno da criança e o exterior ao seu redor. Em cada indivíduo, um universo. É um dar e receber. Não precisa de hora marcada nem autorização para acontecer.

É na brincadeira que somos inteiros, porque brincar exige entrega. É conexão com a vida: “É no brincar, e apenas no brincar, que a criança ou o adulto conseguem ser criativos e utilizar toda a sua personalidade...” (WINNICOTT, 2019, p.93)

Meninos e meninas experienciam com seus próprios corpos em distintas posições e chamam a educadora para ver o que sabem fazer. Saltos, corridas, cambalhotas... E já nem são mais meninos e meninas. São “cachorros”, “gatos”, “redes balançando”. São “mães”, “pais”, “professoras” e “bebês”. É tênue a linha que separa a realidade do imaginário.

De repente encontram algo que lhes rouba a atenção. Shiii, porque aí tem muita concentração. Os movimentos se aquietam, diminuem e partem para descobrir do que é feito aquilo que têm nas mãos.

O que é e o que foi já não importam, porque diante de tanta criatividade já está dada a nova função. São asas, halteres, carros e tantas coisas mais.



Fig.1 – Registro pessoal

O corpo também se revela como suporte desse jogo. Parte de um balanço quebrado, em formato arredondado se encontrava no chão. Nicole se aproximou, segurou examinando-a até que a encaixou em suas costas e deitada no chão me disse:

- Professora, eu sou um caracol.

As mãos foram colocadas ao chão e ela permaneceu em silêncio. Só me restava fotografar aquele momento tão rico em criatividade.

Momentos como este acontecem com frequência na escola, mas nem sempre têm o seu devido valor.

Diante dos projetos pedagógicos determinando o norte do planejamento do educador, o que é trazido pelos educandos muitas vezes é lido como menos importante. E muitas vezes são justamente nesses momentos de brincadeira ao ar livre, sem direção ou planejamento prévio do educador, que a potência criativa das crianças se evidencia.

Não estou querendo dizer aqui que não há de se planejar na escola, evidentemente que existe esta necessidade, porém é importante repensar sobre a flexibilização de tal planejamento bem como enxergar a riqueza de situações em que a espontaneidade das crianças se faz tão presente.

A escola, e por conseguinte o brincar, é feita de presente. É o aqui e agora pulsando.

Há uma urgência das crianças em mostrar-nos suas descobertas. Negar ou evitar essa urgência é ignorar todo o potencial criativo delas. É deixar de percebê-las enquanto seres ativos em seu próprio processo de aprendizagem.

Afinal, para quem é feita a escola? Para os adultos e para que somente eles digam o que e como aprender, do que e como as crianças devem brincar? Ou para crianças curiosas e que sabem que podem ser ouvidas?

Esse brincar espontâneo e, portanto, criativo que acontece fora do planejamento pressupõe também uma transgressão de regras. Afinal, como brincar dentro de muitos limites preestabelecidos? De repente sobe-se onde não “deveria”, mexe-se no que não “poderia”. Porque o ímpeto da curiosidade se faz presente.

À disposição delas estavam os bambolês recém-adquiridos. Mas em questão de pouco tempo perceberam que se desencaixavam com facilidade, e como havia uma torneira próxima, rapidamente encontraram nova função para o brinquedo, uma mangueira, criada por uma equipe arranjada entre elas.

Enquanto educadora hesitei por um instante, porém pude perceber que havia ali uma construção de conhecimentos que eu não poderia ignorar.



Fig.2 – Registro pessoal

A transgressão das regras pelas crianças (no caso o dismantelar de um brinquedo para que se torne outro) significava uma urgência em descobrir novas funções para o objeto dado, visto que este não supriu as necessidades das crianças enquanto brincavam.

Enquanto educadora tenho como preocupação que o espaço no qual as crianças brinquem aguce ainda mais a curiosidade destas, sendo assim costumo propor materiais diversos (em relação às texturas, tamanhos, peso, etc.), para que investiguem e criem a partir deles, mas principalmente me preocupo em não ignorar o impulso criativo delas que pode surgir a partir de algo que não estava inicialmente planejado.

Estar aberta e disposta aos jogos e narrativas trazidos pelas crianças parece-me uma forma de acolhimento destas em seus modos verdadeiros, onde não estão preocupadas em fazer somente aquilo que lhes foi determinado para que eu como educadora me dê por satisfeita, validando tal fazer, pois:

... permitir o brincar é deixar que a criança se descubra, descubra aos outros e ao mundo; permitir o brincar é deixar a criança ser o que ela é, e também separar-se dela, de modo paulatino. (MACHADO, 2013, p.257)

Entendo, assim, que o protagonismo das crianças deveria ser o ponto central quando pensamos em brincar. E que cabe ao educador estar atento a esse brincar espontâneo, onde se faz muito mais importante o papel de observador do que necessariamente organizador de todas as brincadeiras.

Os espaços externos privilegiam essas ações das crianças, pois longe das carteiras e cadeiras de uma sala que determinam como seus corpos devem permanecer, eles possibilitam maior liberdade e por consequência maior criatividade por parte destas.

Convidam para um fazer autoral, imaginativo e potente.

3. TEMPO LIVRE E CRIAÇÃO

*“Ainda assim acredito
Ser possível reunirmo-nos
Tempo, tempo, tempo, tempo
Num outro nível de vínculo
Tempo, tempo, tempo, tempo.”*
(Caetano Veloso, “Oração ao tempo”)

“Ainda bem que a gente tem tempo, né?”
(Pyetro, 5 anos)

“O corpo das crianças é educado, treinado e disciplinado por meio das ‘rotinas’, da regulamentação do tempo, espaço e movimentos na vida cotidiana que institui e normatiza os tempos fixos, tais como: ‘hora de...’ e os espaços como ‘locais de ou para...’: dormir, comer, brincar, fazer tarefas escolares etc.”
Maurício Roberto da Silva (2018, p. 217)

A rotina escolar é muito comprometida com o tempo. Horários de refeições, higiene e espaços externos com horários determinados para uso.

Tudo isso somado à elevada quantidade de crianças por classe que estão, na maioria das vezes, em espaços pequenos e inadequados.

A rotina delimita muito as ações das crianças na escola, determinando onde ir, o horário e quanto tempo irá permanecer em cada local. Muitas vezes elas têm poucos minutos para utilizar uma área externa, por exemplo.

Quanto tempo ocioso sobra de fato para que as crianças possam brincar sem pressa, descobrir e criar?

O educador muitas vezes não consegue fazer grandes alterações nessa rotina, mas a partir de um olhar sensível e uma escuta ativa pode tornar esse espaço de convivência mais apto às necessidades das crianças.

Ainda assim, a educação infantil parece como um respiro dentro da educação básica. Possibilitando vivências às crianças, focando menos em conteúdos e conceitos teóricos, muitas vezes tão distantes dos interesses destas. Podendo assim enxergar uma criança antes de um educando.

Mas trata-se de possibilidades, visto que mesmo durante esta etapa ainda observamos práticas conteudistas que em nada respeitam a infância.

Bebês e crianças muito pequenas frequentam a escola, porém é necessário perguntar: a escola sabe do que as crianças realmente precisam? Ou estas somente são enquadradas em um sistema atendendo às demandas dos adultos? Quais as necessidades das crianças neste espaço?

É preciso que as crianças tenham tempo. Tempo para observar, conhecer, interagir e repetir suas ações.

Contudo quem poderá garantir esse tempo é o educador com uma postura de espera, mais observando do que interferindo. Observar no sentido de admirar, ou seja, de educador que considera com prazer e interesse as ações infantis, como diz Machado (2013, p. 253): “esperar é dar tempo ao tempo, de modo não intervencionista e de maneira presente e ausente, concomitantemente”. Presente e ausente como educador atento às narrativas trazidas pelas crianças e que respeite e valorize o tempo livre como um verdadeiro momento de aprendizado, pois nesses momentos acontecem descobertas e criações advindas genuinamente dos interesses das crianças.

Certo dia Pyetro me perguntou:

- Professora, a gente vai (sic) no parque?

- Sim.

- Ainda bem que a gente tem tempo, né?

Com a pergunta retórica percebo que Pyetro quer tempo, tempo livre sem demandas externas. Tempo para observar, imaginar, criar ou simplesmente contemplar.

Chega ao parque, tira sapatos e camiseta, deita-se confortavelmente e olha o céu.



Fig. 3 – Registro pessoal

O tempo livre que as crianças precisam diferencia-se do tempo que a escola lhes oferta, a escola parece estar muito mais próxima das demandas externas, de produção, de que as crianças saiam atendendo às expectativas dos adultos, sejam pais ou educadores. A imaginação das crianças não cabe nos 30 minutos de uso do parque, precisa de mais tempo para florescer.

A racionalidade capitalista, impregnada nas instâncias e práticas educativas das instituições, despreza por completo o tempo dos homens; o tempo social, qualitativo; tempo subjetivo e agente de criação, história e cultura; tempo total, integral, simultâneo, passado, presente/futuro fundidos em instantes de plenitude; tempo de repetição criativa dos jogos infantis, tempo de lentidão, da contemplação; tempo da formação humana e não um tempo para adaptação passiva dos indivíduos à perpetuação do capital. Por conseguinte, é essencial educar as crianças para além do capital e do prazer, alegria e felicidade fetichizados.

(SILVA, *in* ARROYO, M. G. e SILVA, M. R., 2018, p. 230)

Como não respeitar e compreender a importância desse tempo livre na infância?

É a partir dele, e somente dele, que as crianças observam e descobrem o mundo ao seu redor.

Atentam-se até mesmo aos pequeninos detalhes, exibindo uma concentração minuciosa naquilo que os interessa. E é esse tempo que vai revelar o potencial criativo das crianças.

A escola normalmente orienta para que as produções infantis se assemelhem o máximo possível das propostas dos adultos, pouco valorizando as criações espontâneas das crianças. Empobrecendo seu potencial criativo, reduzindo-o a cópias do que já foi preestabelecido. O que significa um enorme desperdício de criatividade e energia das crianças, visto que elas são bastante aptas a criar. Criar inclusive sem amarras, sem modelos pré-formatados.

É muito comum em meu cotidiano que as crianças me mostrem criações com blocos de montar ou desenhos e eu lhes pergunte:

- O que é isso?

E tenho como resposta:

- Não sei, é uma coisa que eu fiz!

Simple assim. Eles criam a partir de seus próprios interesses, como se organizassem seus sentimentos e dessem forma a eles. Cabe ao educador valorizar essas criações, estar atento a esses interesses e a partir destes ampliar o repertório das crianças.

Algumas de nossas intervenções são dar continuidade àquilo com que as crianças estão envolvidas, oferecer outras peças para o jogo, garantir a organização para que a investigação possa se estender e para que as crianças possam tomar consciência e compartilhar suas descobertas e prazeres ou seus desafios e dúvidas. (BARBIERI, 2012, p.44)

E isto pode significar alterar o rumo do planejamento. Estar atento ao que realmente importa às crianças nem sempre corresponde às nossas expectativas, mas ignorar tais interesses é deixar escoar um enorme potencial criativo delas.

A escola não pode mais deixar de olhar quem são e a que aspiram as crianças que estão ali.

A boniteza da infância não cabe no tempo cronometrado dos adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que senti durante este ano letivo e pensando nas questões que me levaram a escrever este trabalho foi um enorme desconforto em relação ao formato de escola em que me encontro.

Escolas deveriam ser assim mesmo? Cheias de carteiras, com crianças sentadas e passivas diante do adulto e com pouco tempo para brincarem no espaço externo?

Esta sensação me levou ao diálogo às vezes com meus pares, às vezes com a coordenação da escola.

Entretanto, não obtendo respostas sobre tal desconforto e uma possível transformação no ambiente, senti-me solitária com minhas indagações, ao ponto de me questionar se havia algum exagero de minha parte e se não seria mais simples me adaptar.

Paradoxalmente minha angústia não cessava e mesmo que de maneira solitária senti-me impelida a dar voz a essa sensação de desconforto.

Se os adultos não sentiam como eu (ou não ao ponto de desejarem uma transformação), talvez as crianças sim. Inicialmente não expressei em palavras, mas que eu observava através da inquietação de seus corpos e resolvi escutar para que juntamente a elas pudesse repensar o espaço.

Não conseguimos transformar de maneira definitiva o ambiente, nem tampouco ampliar nossos horários de uso do parque, mas foi de suma importância nos ouvirmos quanto ao que pensamos ser ideal e o que poderíamos mudar naquele momento. Para além das questões do espaço e de como ele impacta nas ações das crianças, o ato de escutá-las define-as não somente como educandas, mas como sujeitos de direitos.

Não obtive uma solução definitiva para minhas inquietações quanto às necessidades de tempo e espaço para as crianças, mas são justamente as inquietações que me deixam em movimento enquanto educadora. São as incertezas, o inacabamento definido por Paulo Freire que me impulsiona enquanto educadora.

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado (FREIRE, 2019, p.53).

A insatisfação é o que me move.

REFERÊNCIAS

- BARBIERI, Stela. *Interações: onde está a arte na infância?* São Paulo: Blucher, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- MACHADO, Marina Marcondes, *Fenomenologia e Infância: o direito da criança a ser o que ela é*. *R. Educ. Pública*, V. 22, número 49/1, p. 249-264, maio/ago, 2013.
- SILVA, Maurício Roberto da. *Exercícios de ser criança*, in ARROYO, Miguel G., SILVA, Maurício Roberto da (Org.) *Corpo Infância: exercícios tensos de ser criança, por outras pedagogias dos corpos*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- WINNICOTT, Donald W.. *O brincar e a realidade*, tradução: Breno Longhi, São Paulo: Ubu, 2019.