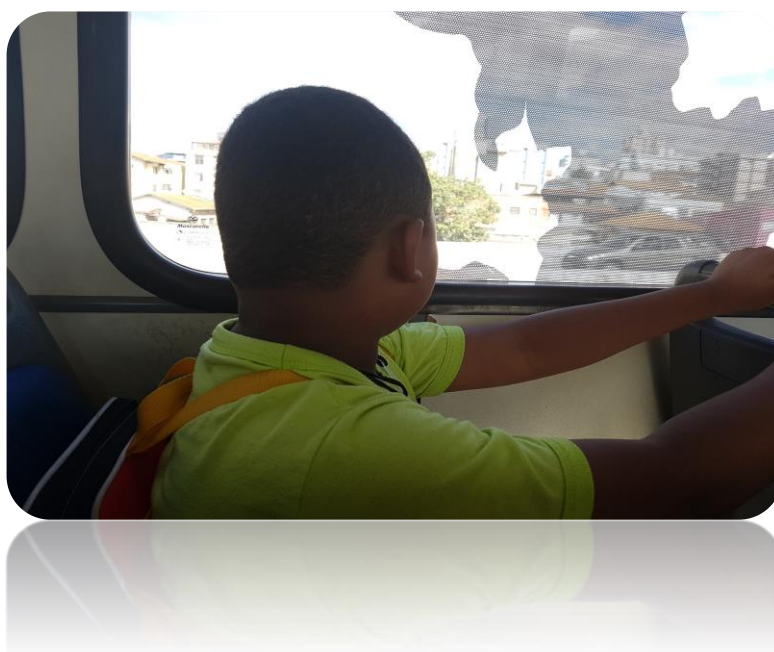


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**

Faculdade de Educação da UFMG

Programa de Pós-Graduação em Educação

Túlio Campos



**A ESCOLA E A CIDADE: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil**

Belo Horizonte

2019

Túlio Campos

**A ESCOLA E A CIDADE: experiências de crianças e adultos em excursões na  
Educação Infantil**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Infância e Educação Infantil

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina Soares de Gouvêa

Coorientador: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Belo Horizonte

2019

C198e

Campos, Túlio, 1981-

A escola e a cidade [manuscrito] : experiências de crianças e adultos em excursões na Educação Infantil / Túlio Campos. - Belo Horizonte, 2019.  
319 f., il.

Tese -- (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Maria Cristina Soares de Gouvêa.

Coorientador: José Alfredo Oliveira Debortoli.

Inclui bibliografia, anexos e apêndices.

1. Infância -- Teses. 2. Educação de crianças -- Teses. 3. Educação pré-escolar -- Teses. 4. Comunidade e escola -- Teses. 5. Excursões escolares -- Teses.

I. Título. II. Gouvêa, Maria Cristina Soares de. III. Debortoli, José Alfredo Oliveira. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.19

**Catálogo da Fonte\* : Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

**Bibliotecário: Albert Torres, CRB6 2582**

(Atenção: É proibida a alteração no conteúdo, na forma e na diagramação gráfica da ficha catalográfica<sup>†</sup>.)

\* Ficha catalográfica elaborada com base nas informações fornecidas pelo autor, sem a presença do trabalho físico completo. A veracidade e correção das informações é de inteira responsabilidade do autor, conforme Art. 299, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940 - "Omitir, em documento público ou particular, declaração que dele devia constar, ou nele inserir ou fazer inserir declaração falsa ou diversa da que devia ser escrita..."

† Conforme Art. 297, do Decreto Lei nº 2.848 de 07 de Dezembro de 1940: "Falsificar, no todo ou em parte, documento público, ou alterar documento público verdadeiro..."



## ATA DA DEFESA DE TESE DO ALUNO TÚLIO CAMPOS

Realizou-se, no dia 18 de novembro de 2019, às 14:00 horas, Sala 402 - FaE, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 715ª defesa de tese, intitulada A ESCOLA E A CIDADE: experiências de crianças e adultos em excursões na Educação infantil, apresentada por TÚLIO CAMPOS, número de registro 2016652220, graduado no curso de EDUCAÇÃO FÍSICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, à seguinte Comissão Examinadora: Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa - Orientador (UFMG), Prof(a). Jose Alfredo de Oliveira Debortoli - Co-orientador (UFMG), Prof(a). Fernanda Muller (UnB), Prof(a). Maria Inês Mafra Goulart (UFMG), Prof(a). Jader Janer Moreira Lopes (UFJF), Prof(a). Vania Carvalho De Araujo (UFES).

A Comissão considerou a tese aprovada, destacando o investimento do pesquisador na realização de inserções  
que continuam com o curso de Estudos de gênero  
realizado em suas pesquisas através de artigos

A Banca sugeriu e o candidato aceitou a realização de título de tese para:

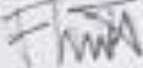
Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

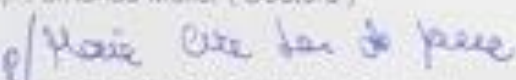
Belo Horizonte, 18 de novembro de 2019.

  
Lorena Maia - Secretário(a)

  
Prof(a). Maria Cristina Soares de Gouvêa (Doutora)

  
Prof(a). Jose Alfredo de Oliveira Debortoli - Co-orientador (Doutor)

  
Prof(a). Fernanda Muller (Doutora)

  
Prof(a). Maria Inês Mafra Goulart (Doutora)

  
Prof(a). Jader Janer Moreira Lopes (Doutor)

  
Prof(a). Vania Carvalho De Araujo (Doutora)

*Com todo carinho, dedico este trabalho  
aos meus amores: Fabiane, Samuel e  
Lucas.*

## **AGRADECIMENTOS**

Às crianças da EMEI Pirlampo – de cujos olhares, sorrisos, abraços, afetos e brincadeiras ainda sinto muita falta – e à professora Helena, pelas deliciosas aventuras proporcionadas por essa etnografia, que me acolheram carinhosamente e permitiram a realização deste estudo. Muito obrigado por tudo!

À vice-diretora, à coordenadora, às professoras, aos funcionários e pais das crianças da EMEI Pirlampo, pela confiança e pelas permissões e participações nesta pesquisa, especialmente, à Rose e à Juanice.

À Professora Maria Cristina Soares de Gouvêa e ao Professor José Alfredo Oliveira Debortoli, orientadores, sem distinção ou hierarquias, deste trabalho. Cris, pela excelência, cumplicidade, confiança, pelo acolhimento, encontros, trocas e aprendizados. Zé, por compartilharmos mais uma etapa da minha trajetória de formação – juntos desde a graduação, confesso que faltam palavras para expressar minha gratidão por todo aprendizado, carinho, afeto, paciência e sabedoria.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, pelos momentos de reflexão e partilha de conhecimento.

Aos professores e estudantes da Linha “Infância e Educação Infantil”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG, pelos momentos de formação, de reflexão, de trabalho e de convívio.

À professora Fernanda Müller e ao Professor Jader Janer Moreira Lopes, que fizeram importantes contribuições na banca de qualificação desta pesquisa.

À equipe da Secretaria Municipal de Educação (GECEDI), pelas informações e indicações para a realização da pesquisa. Em especial, à Mayrce Terezinha, pela atenção e cuidado no contato com as EMEIs.

À Viviane Maia Trindade, pela leitura cuidadosa do projeto de pesquisa antes do ingresso ao doutorado e partilha das experiências do Projeto Educando a Cidade para Educar e do Fórum dos Educativos.

Ao amigo Sandro Sales, pelas indicações bibliográficas e parcerias no DOCEI.

À Melissa Casanova, pela ajuda e parceria no registro dos dados de campo e transcrição das entrevistas.

À Aline e Larissa, pela amizade que cresce a cada dia, proporcionada pelos dilemas acadêmicos, deliciosos jantares em família e cafés no centro da cidade. Obrigado pela parceria no Coletivo Geral Infâncias e outros trabalhos. Dá-lhe, “Trio parada dura!”

Ao Coletivo Geral Infâncias, que vem se constituindo como um espaço de trocas, práticas e reflexões acerca das experiências de infância na contemporaneidade.

Aos meus amigos do Núcleo de Educação Física do Centro Pedagógico da UFMG, em especial: à Amanda, pela nossa trajetória no CP como amigos e professores do NEF e por toda a sua dedicação em garantir meu direito a um afastamento justo e ampliado, possibilitando-me, nesse sentido, a condução de um trabalho de pesquisa com mais tempo e foco; ao Farinha, pela amizade que cresce a cada dia e por ser um incentivador do uso das práticas digitais nas aulas de Educação Física; ao Luiz, Raphael e Bruninho, pela convivência e inspiração profissional.

Aos amigos Professores e Servidores do CP, pelo apoio e viabilização da minha licença.

A toda a minha família, pela confiança e incentivos. Sobretudo, meus queridos pais, irmãos e irmã, pelo carinho e afeto.

Em especial, à minha esposa Fabiane: mulher, mãe, amiga e companheira, pela compreensão das ausências e pelo apoio incondicional para continuar seguindo em frente no que acredito. Obrigado, te amo!

Aos meus dois amados filhos: Samuel e Lucas, por me mostrarem, a cada dia, que as crianças não são inferiores aos adultos, mas que pensam, agem e dão sentido ao mundo de maneira diferente.

Como é bela uma asa em pleno voo...  
Uma vela em alto-mar...  
Sua vida — toda ela! — está contida  
Entre o partir e o chegar...  
Mário Quintana  
*A cor do invisível, 1989.*



## RESUMO

Esta tese teve como objetivo principal tentar compreender e dar visibilidades às experiências que crianças e adultos de uma instituição pública de educação infantil vivenciam nos espaços da cidade de Belo Horizonte, a partir de ações e práticas realizadas por meio de excursões. Foi ponto de partida da pesquisa o projeto Educando a Cidade para Educar e a proposta pedagógica de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI), buscando – a partir de uma perspectiva etnográfica e colaborativa – refletir acerca das relações entre escola e a cidade. Por meio de um referencial teórico multidisciplinar – baseado nos Estudos Sociais da Infância e da Cidade, da Geografia da Infância, da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança e das Pedagogias da Infância e da Educação Infantil –, o estudo inspirou-se teórico-metodologicamente em autores como Walter Benjamin, Maurice Merleau-Ponty, Tim Ingold, Henry Lefebvre, Doreen Massey, Pia Christensen, Maria Inês Mafra Goulart, Jader Janer Moreira Lopes, Manuel Jacinto Sarmento, Fernanda Müller, Willian Corsaro, dentre outros/as. O trabalho de campo foi realizado de fevereiro a dezembro de 2017, em uma instituição pública de Educação Infantil da rede municipal de ensino de Belo Horizonte. O trabalho empírico, que lançou mão da observação participante como principal instrumento metodológico, consistiu no acompanhamento do cotidiano de uma turma de crianças com idades entre 5 e 6 anos e sua professora durante as excursões para os espaços da cidade de Belo Horizonte, tais como praças, mercados e museus. A pesquisa traz questões conceituais acerca dos temas Infância(s), Escola(s) e Cidade(s), com o intuito de apresentar ao leitor como esses veem permeando os estudos acerca das experiências de infâncias no contexto da cidade, em um campo interdisciplinar em consolidação no Brasil. O estudo aponta reflexões acerca do planejamento de atividades que antecederam as excursões propostas junto com a professora na turma, explorando a perspectiva de organização do currículo por “campos de experiência”, em que “Memória, Narrativa e História” aparecem inscritas nas experiências de vida das crianças, professora e pesquisador. Constata que os movimentos de peregrinação, desde a escola até os espaços de visitação, dentro do ônibus, marcam as rela oes e experiências das crianças e dos adultos nos seus percursos pela e na cidade. Destaca, também, as experiências desses sujeitos nos espaços por onde foram propostas as excurs oes, considerando essas vivências nos espaços da cidade como nós que se entrelaçam, indicando, nesse sentido, a compreensão da cidade como uma malha de rela oes. Por fim, perpassa por questões que indicam as rela oes entre uma política educacional e uma política de cultura, como possibilidade de reafirma o do direito da criança   cidade.

**Palavras-chave:** Infâncias; Crianças; Educa o Infantil; Cidade; Excursão.

## ABSTRACT

This thesis aims to understand and give visibility to the experiences that children and adults of a public institution of early childhood experience the spaces of the city of Belo Horizonte from actions and practices carried out through excursions. Its starting point is the project Educating the City to Educate and the pedagogical proposal of a Municipal School of Early Childhood Education, seeking - from an ethnographic and collaborative perspective - to reflect on the relationship between school and the city. From a multidisciplinary theoretical framework - based on the Social Studies of Childhood and the City, the Geography of Childhood, the Sociology of Childhood, the Anthropology of Children and the Pedagogies of Childhood and Early Childhood Education - the study was inspired by methodologically in authors such as Walter Benjamin, Maurice Merleau-Ponty, Tim Ingold, Henry Lefebvre, Doreen Massey, Pia Christensen, Maria Inês Mafra Goulart, Jader Janer Moreira Lopes, Manuel Jacinto Sarmiento, Fernanda Müller, Willian Corsaro, among others. The fieldwork was carried out from February to December 2017 in a public institution of Early Childhood Education of the municipal school system of Belo Horizonte. The empirical work, which used participant observation as the main methodological instrument, consisted of monitoring the daily life of a group of children aged 5 to 6 years and their teacher during the excursions to the spaces of the city of Belo Horizonte, such as squares, markets, and museums. The research brings conceptual questions about the themes Childhood, School, and City to present to the reader how they see permeating the studies about childhood experiences in the city context, in an interdisciplinary field still under consolidation in Brazil. The study points to reflections on the planning of activities that preceded the proposed excursions with the teacher in the class, exploring the perspective of organizing the curriculum by 'fields of experience', where 'Memory, Narrative and History' appear inscribed in the life experiences of the students, children, teacher, and researcher. It shows that pilgrimage movements from school to visitation spaces on the bus mark the relationships and experiences of children and adults on their journeys through and around the city. It also highlights the experiences of these subjects in the spaces where the excursions were proposed, considering these experiences in the city spaces as one of a kind, indicating, in this sense, the understanding of the city as a network of relationships. Finally, it goes through issues that indicate the relationship between educational policy and culture policy, as a possibility of reaffirming the child's right to the city.

**Keywords:** Childhood; Children; Early Childhood Education; City; Excursion.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa geográfico com ênfase na Regional Nordeste e localização aproximada da EMEI Pirilampo.....	89
Figura 2 – EMEI Pirilampo – Vista da Fachada.....	92
Figura 3 – Corredor do 1º pavimento e Sala para repouso e atividades do Berçário	93
Figura 4 – Registros dos passeios realizados em 2016 e 2017 .....	94
Figura 5 – Fotografia panorâmica da sala Turma da Amarelinha.....	95
Figura 6 – Escada de “Percurso” entre os andares da EMEI Pirilampo .....	95
Figura 7 – Zoom com destaque à decoração no espaço da escada .....	96
Figura 8 – Zoom com destaque aos instrumentos musicais e bonecas .....	96
Figura 9 – Corredores laterais com destaque aos espaços dos brinquedos e parte dos fundos da EMEI Pirilampo. ....	97
Figura 10 – Eu, as crianças e a professora no ônibus .....	122
Figura 11 – Mapa da cidade de Belo Horizonte com suas respectivas Regiões Administrativas.....	137
Figura 12 – Registro das crianças da EMEI na Pracinha do Bairro.....	139
Figura 13 – Turma de 4 e 5 anos no espaço do Centro Cultura Usina de Cultura ..	140
Figura 14 – Modelo bilhete de autorização .....	156
Figura 15 – Contação da história <i>O Menino que Colecionava Lugares</i> .....	167
Figura 16 – Baú de Memórias, em abril de 2017.....	172
Figura 17 – Compartilhando fotografias do Mercado Central, em abril de 2017 .....	172
Figura 18 – Atividade Para-casa Arquivo Público da Cidade .....	176
Figura 19 – Professora Helena acolhendo Batman, em outubro de 2017 .....	180
Figura 20 – Batman apresentando sua história para turma, em outubro de 2017...	181
Figura 21 – Apresentação das Linhas do Tempo, 30 out. 2017.....	182
Figura 22 – Transporte e Peregrinação.....	187
Figura 23 – Expectativa <i>versus</i> cochicho ao pé do ouvido.....	194
Figura 24 – Preparação para saída à Praça da Assembleia .....	196
Figura 25 – Saída para o Museu da Imagem e do Som.....	197
Figura 26 – Saída para o Museu de Arte da Pampulha .....	197
Figura 27 – Visita ao Museu da Imagem e do Som.....	198
Figura 28 – Seguindo em direção ao ônibus .....	199
Figura 29 – Crianças observando a cidade em diferentes excursões, 2017 .....	202

Figura 30 – “Vamos observando o trajeto” .....	204
Figura 31 – Cena em sequência: brinquedos.....	206
Figura 32 – Cena em sequência: estação de ônibus .....	207
Figura 33 – Cena em sequência: avião aterrissando .....	207
Figura 34 – A cidade que encanta e espanta.....	211
Figura 35 – Crianças constroem a cidade.....	213
Figura 36 – Desenhos das crianças com destaque ao ônibus .....	214
Figura 37 – “A gente dentro do ônibus”.....	215
Figura 38 – Super-homem e colegas brincando de motorista.....	219
Figura 39 – Retorno da visita ao Arquivo Público da Cidade .....	221
Figura 40 – Chegada à EMEI: hora de compartilhar o lanche.....	222
Figura 41 – Mapa Geográfico da Cidade de Belo Horizonte com ênfase em localizações aproximadas dos espaços onde a turma da Amarelinha excursionou durante o ano de 2017. ....	225
Figura 42 – Nós e Linhas .....	232
Figura 43 – A cidade como um emaranhado de relações .....	233
Figura 44 – “Primeiro a gente vai brincar ou conhecer o museu?”.....	234
Figura 45 – A fila como processo de organização.....	236
Figura 46 – Crianças destacam a presença da fila na chegada aos espaços.....	237
Figura 47 – Visita à Transitolândia.....	239
Figura 48 – Experiências das crianças nos espaços da Transitolândia .....	240
Figura 49 – Foto aérea da Praça da Assembleia .....	242
Figura 50 – As crianças brincam livremente .....	243
Figura 51 – A ponte e a teia .....	245
Figura 52 – O pesquisador na percepção das crianças .....	245
Figura 53 – Estela brinca livremente .....	247
Figura 54 – Super-homem e Estela dançam juntos na brincadeira Coelhinho sai da Toca .....	249
Figura 55 – Cat Noir construindo seu ônibus para cadeirante.....	250
Figura 56 – Estela sob o olhar das crianças .....	251
Figura 57 – Ausência de rampa de acesso ao espaço da calçada: APCBH .....	252
Figura 58 – Piquenique .....	254
Figura 59 – Conhecendo o entorno da Assembleia Legislativa .....	256
Figura 60 – O encontro com o outro.....	257

Figura 61 – Conhecendo o Mercado Central .....	260
Figura 62 – Museu de Arte da Pampulha: ampliando a percepção .....	263
Figura 63 – Desenho das crianças com destaque às capivaras .....	265
Figura 64 – Aprendendo com o <i>Flip-book</i> e o <i>Zootrópio</i> .....	267
Figura 65 – Sonoplastia .....	269
Figura 66 – A professora Helena na percepção das crianças .....	272

Quadro 1 - Datas de observação na escola por mês e o total de dias em cada mês. .....	85
Quadro 2 – Resumo das atividades propostas antes da realização das excursões. .....	158

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPATE	Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
AME	Atrofia Muscular Espinhal
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
APBHC	Projeto Apropriação da Belo Horizonte Cultural
APCBH	Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte
BHTRANS	Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte
CME/BH	Conselho Municipal de Educação de Belo Horizonte
DCNEIs	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FAE	Faculdade de Educação
GECEDI	Gerência de Coordenação da Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEI	Instituição de Educação Infantil
LASEB	Lato Sensu em Docência na Educação Básica
LBDEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAP	Museu de Arte da Pampulha
MIS	Museu da Imagem e do Som
MMGV	Museu Minas Gerais Vale
ONG	Organização Não Governamental
PBH	Prefeitura de Belo Horizonte
PCEI	Proposições Curriculares para a Educação Infantil
PEI	Programa Escola Integrada
PNAD	Pesquisa nacional por amostra de domicílios
PPP	Projeto Político Pedagógico
RCNEI	Referencial Curricular para a Educação Infantil
SMED/PBH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – PRIMEIROS ACONTECIMENTOS .....</b>	<b>17</b>
1.1 Outro acontecimento que almeja novas experiências .....	23
<b>CAPÍTULO 2 – INFÂNCIAS E O DIREITO À CIDADE.....</b>	<b>37</b>
2.1 Infâncias e Cidade .....	48
2.2 Culturas Infantis e Experiências: conceitos iniciais para pensar as relações entre as crianças e a cidade.....	56
<b>CAPÍTULO 3 – NO CAMPO DA PESQUISA: PERCURSOS, ACONTECIMENTOS E ENCANTAMENTOS .....</b>	<b>71</b>
3.1 Etnografia e Pesquisa Colaborativa: o pesquisar com crianças e adultos..	73
3.2 Contextualizando o campo da pesquisa: a EMEI, as Crianças e a Professora .....	84
3.2.1 <i>A EMEI Pirilampo e alguns elementos do seu cotidiano .....</i>	<i>88</i>
3.2.2 <i>Turma da Amarelinha: as crianças e a professora.....</i>	<i>100</i>
3.3 Experiências no Campo de Pesquisa e as Escolhas Metodológicas .....	102
3.4 O pesquisador e o encontro com os sujeitos da pesquisa: falando de encantamentos .....	109
3.4.1 <i>O corpo e as relações no campo da pesquisa.....</i>	<i>116</i>
3.4.2 <i>Uma particular masculinidade e uma singular corporeidade.....</i>	<i>123</i>
<b>CAPÍTULO 4 – MEMÓRIA, HISTÓRIA E NARRATIVA: A CIDADE E O CURRÍCULO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL... </b>	<b>130</b>
4.1 A organização das excursões: preparativos no contexto da EMEI Pirilampo .....	132
4.1.2 <i>Medo e desconfiança na cidade? .....</i>	<i>141</i>
4.1.3 <i>Organização Curricular por Campos de Experiências.....</i>	<i>147</i>
4.2 O planejamento das excursões: preparativos no contexto da sala de aula que antecederam as saídas aos espaços da cidade .....	152
4.2.1 <i>Praça da Assembleia: o que tem na praça?.....</i>	<i>159</i>

<i>4.2.2 Mercado Central: as crianças que colecionam lugares</i> .....	163
<i>4.2.3 Arquivo Público da Cidade: histórias e memórias de crianças e adultos</i> .....	174
<b>CAPÍTULO 5 – MOVIMENTO E ACONTECIMENTO: PEREGRINAÇÕES ENTRE A ESCOLA E ESPAÇOS DA/NA CIDADE</b> .....	186
<b>5.1 “Um atrás do outro que nem gafanhoto”: peregrinações da sala de aula até o ônibus</b> .....	193
<b>5.2 Peregrinações de ônibus e as narrativas das crianças acerca da cidade</b> .	202
<i>5.2.1 “Vamos passar pelo túnel?”: paisagens que marcam as experiências de peregrinação</i> .....	210
<i>5.2.2 Peregrinações lúdicas: o brincar no ir e vir</i> .....	217
<b>Capítulo 6 – “BRINCAR OU CONHECER O MUSEU?”: CRIANÇAS, PROFESSORAS E PESQUISADOR NOS ESPAÇOS DA CIDADE</b> .....	224
<b>6.1 Tecendo a cidade como uma malha: nós de histórias e relações</b> .....	230
<b>6.2 “Primeiro a gente vai brincar ou conhecer o museu?”: acontecimentos nos momentos de chegada aos espaços</b> .....	234
<b>6.3 “Eu nem acredito que estou na excursão”: primeira excursão da turma da Amarelinha</b> .....	242
<i>6.3.1 As crianças brincam livremente</i> .....	243
<i>6.3.2 Inclusão e Educação para a diversidade</i> .....	246
<i>6.3.3 O Piquenique: “O que você trouxe de lanche?”</i> .....	253
<b>6.4 No Mercado Central: sons, cheiros, temperos e encontros com o outro</b> ...257	
<b>6.5 Museu de Arte da Pampulha: descobrindo sons, fósseis e o encontro com as capivaras</b> .....	261
<b>6.6 No Museu da Imagem e do Som: imagens e sons em movimento</b> .....	265
<b>6.7 “Ela abraça o projeto!”: ampliando as experiências das crianças</b> .....	269
<b>CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	274
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	279
<b>ANEXO 1 – CARTA GECEDI – EMEIS</b> .....	296



<b>ANEXO 2 – PROJETO EDUCANDO A CIDADE PARA EDUCAR .....</b>	<b>298</b>
<b>ANEXO 3 – PROJETO APROPRIAÇÃO DA BELO HORIZONTE CULTURAL ....</b>	<b>306</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>310</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>311</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>312</b>
<b>APÊNDICE D – ORGANIZAÇÃO DAS “VISITAS” POR TURMA. TURNOS MANHÃ E TARDE. EM NEGRITO AS SAÍDAS DA TURMA DA AMARELINHA. ADAPTADO PELO PESQUISADOR .....</b>	<b>313</b>
<b>APÊNDICE E – RESUMO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS ANTES DA REALIZAÇÃO DAS EXCURSÕES AOS ESPAÇOS DA CIDADE .....</b>	<b>314</b>
<b>APÊNDICE F – QUADRO COM RESUMO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS APÓS A REALIZAÇÃO DAS EXCURSÕES AOS ESPAÇOS DA CIDADE .....</b>	<b>315</b>
<b>APÊNDICE G - IDADE DAS CRIANÇAS (ANOS/MESES). TURMA DA AMARELINHA EMEI PIRILAMPO, NO INÍCIO E FIM DO CAMPO DE PESQUISA .....</b>	<b>316</b>
<b>APÊNDICE H – MODELO DE PÁGINA DO CADERNO DE CAMPO .....</b>	<b>317</b>
<b>APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS E RESPONSÁVEIS.....</b>	<b>318</b>

## CAPÍTULO 1 – PRIMEIROS ACONTECIMENTOS

Compreender e dar visibilidades às experiências de exploração dos espaços da cidade pelas crianças e adultos/as – a partir das excursões propostas por uma instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte – é o que este estudo propõe. Tem como ponto de partida o Projeto Educando a Cidade para Educar e a proposta pedagógica de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI)<sup>1</sup>, buscando – a partir de uma perspectiva etnográfica e colaborativa – refletir acerca das relações entre escola e a cidade.

Estudar as crianças sempre me causou grande inspiração e inquietações. A minha história começa na graduação em Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais no ano de 2003 com passos curtos e com certa timidez, porém com desejos e anseios de compreender ao longo da minha formação as diversificadas experiências das crianças, repensando constantemente meu lugar de adulto e construindo atitudes de escuta e de olhar “a criança como um Outro, um Outro a encontrar” (BORBA, 2005, p. 14) e a me encantar. Fui tecendo lugares e ao longo do meu percurso como professor de Educação Física centrei minhas inquietações em torno das possibilidades de refletir e entender mais a fundo as ações das crianças em diferentes contextos, escolares e não escolares.

---

<sup>1</sup> Cabe destacar que no ano de 2018, por meio da Lei N 11. 132, de 18 de Setembro de 2018, as UMEIs foram “transformadas” em EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil). Tal mudança busca conferir às EMEIs autonomia administrativa, uma vez que enquanto UMEIs estavam vinculadas às Escolas de Ensino Fundamental da Rede Municipal. Esta mudança acarretou na criação de cargo comissionado de Diretor de EMEI, cargo comissionado de Vice-diretor de EMEI e de coordenador Pedagógico Geral, cargo comissionado de Secretário Escolar, cargos públicos de Bibliotecário Escolar e de Assistente Administrativo Educacional. Segundo reportagem do Estado de Minas de 19 de Setembro de 2018, a mudança faz parte do acordo firmado em junho entre o prefeito Alexandre Kalil e o Sindicato dos Trabalhadores em Educação (Sind-Rede) para o fim da greve de 51 dias da educação infantil, cuja principal demanda foi a unificação de carreiras dos professores do ensino infantil com os do fundamental. A legislação que entrou em vigor não estabelece a equiparação de 100% entre os salários, mas garante que, até 2020, os servidores em início de carreira, tenham uma diferença salarial de apenas 15% em relação a quem leciona do 1º ao 9º ano do ensino fundamental. Outro desafio enfrentado pela Secretaria Municipal de Educação é tentar dar conta de uma demanda existente de 32 mil vagas para crianças de 0 a 5 anos. Maiores informações disponíveis em: [https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/09/20/internas\\_educacao,990234/saiba-o-que-muda-com-umeis-se-transformando-em-escolas-municipais.shtm](https://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2018/09/20/internas_educacao,990234/saiba-o-que-muda-com-umeis-se-transformando-em-escolas-municipais.shtm), acesso em 02 de fevereiro de 2019. No presente momento, ainda não foi possível encontrar pesquisas que coloquem em xeque tais mudanças. Sendo assim, acredito que estudos acerca dessa temática serão de grande valia para o campo de Estudos da Infância e da Educação Infantil.

Nos processos de investigação nos quais me envolvi nos últimos anos, em especial no curso de Mestrado<sup>2</sup> concluído em 2010, pude ampliar minhas atitudes de escuta e olhar acerca das ações e experiências das crianças no contexto da cidade, suas “práticas de espaço, às maneiras de frequentar um lugar” (CERTEAU, 2004, p. 49). A construção da pesquisa do Mestrado teve como objetivo investigar as práticas de sociabilidade de crianças e jovens nos sinais de trânsito, entremeadas por tempos-espços ocupados pelo trabalho, em especial a prática do malabares<sup>3</sup>, no intuito de verificar como se davam as experiências de infância na espacialidade urbana da cidade de Belo Horizonte.

A partir da presença das crianças pela cidade, foi possível perceber a rua, *locus* da pesquisa proposta naquele momento, demarcada enquanto tempo-espço de convivência e confronto com o diferente, onde subversão de ordens e hierarquias sociais são constantes (CASTRO, 2001; GOMES, GOUVÊA, 2008; CAMPOS, 2010). Nessa linha de pensamento, e abrindo um parêntese nesse momento, alguns estudos apontam como as crianças são “capturadas” pelos signos da cidade que se “impõem” sobre elas, mas ao mesmo tempo apontam como elas os ressignificam a partir do brincar, do jogo e da brincadeira, do corpo, do deslocamento, do movimento etc. (LOPES, VASCONCELLOS, 2006; LANSKY, 2006, 2012; MÜLLER, 2007; LOPES, 2009; CAMPOS, 2010; VERBENA e FARIA, 2014). Existe a produção geográfica da cidade para/sobre as crianças, porém, e concomitantemente, as crianças também produzem geograficamente a cidade (LOPES, 2009; COSTA, 2016).

Florestan Fernandes, na obra *As Trocinhas do Bom Retiro* (1944/2004), busca dar visibilidade as formas de uso dos espaços públicos pelas crianças de alguns bairros da cidade de São Paulo na década de 40, destacando as brincadeiras infantis no espaço da rua. É por meio das trocinhas que as crianças vão (re)desenhando os espaços no Bairro do Bom Retiro e (re)construindo as relações entre pares. Nesse sentido, anuncia com seu estudo o espaço urbano e as culturas infantis como férteis campos de investigação. Ao se referir às crianças e suas “trocinhas”, Fernandes as concebe como sujeitos sociais capazes de produzir

---

<sup>2</sup> Dissertação desenvolvida no Programa Interdisciplinar de Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a orientação do Professor Dr. Walter Ernesto Ude Marques (Orientador) e Professor Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli (Coorientador).

<sup>3</sup> O malabares, também mais conhecido como malabarismo, é uma prática circense que consiste em equilibrar objetos como bastões, bolinhas, claves, dentre outros objetos.

cultura, demarcando territórios e ressignificando práticas e espaços na relação com seus pares.

Lansky (2006), em seu estudo acerca do processo de planejamento e apropriação de uma praça pública por um grupo de crianças em Belo Horizonte, aponta o espaço como um cenário onde ocorrem trocas de conhecimentos e compartilhamento de experiências entre crianças e adultos, no entanto, com conflitos geracionais onde a hegemonia do adulto fica evidente. O autor exemplifica relatando um evento de campo onde um morador enrolou arame farpado no tronco da árvore para que as crianças não subissem, pois, considera que esse uso infantil a prejudicava. Mesmo diante da restrição imposta pelo adulto, as crianças continuaram a subir na árvore, entre o arame farpado, considerando ali o melhor brinquedo do local. Outro relato do campo diz respeito ao fato das crianças não serem somente consumidoras de brinquedos e espaços “prontos”, mas também produtoras a partir da imaginação e da capacidade lúdica para produzir novos significados aos objetos.

Verbena e Faria (2014) analisam os aspectos espaciais e temporais das práticas lúdicas de crianças no contexto do ir e vir pela cidade. A autora destaca a ludicidade como um dos pilares da cultura infantil (SARMENTO, 2004) e que se manifesta em meio às ações, às práticas exercidas pelas crianças por meio do brincar, da brincadeira, do jogo e do movimento, questionando ordens sociais instituídas e impostas pelo adulto. Nesse sentido, destaca:

As ações das crianças, traduzidas nas práticas lúdicas, enfrentam desafios espaciais e temporais impostos ao ser criança, à infância na atualidade. Pode-se dizer que tais desafios evidenciam a visão de infância presente na sociedade, ao mesmo tempo em que possibilitam às crianças o exercício possível do ser criança, contribuindo para o desenvolvimento da sua autonomia. Percebe-se que a ação das crianças em determinados locais, não pensados para esse grupo e do qual se espera determinada postura ou conduta, contribui para um repensar da infância na atualidade. (VERBENA e FARIA, 2014, p. 255).

As experiências lúdicas das crianças com e na cidade revelam aspectos que dizem respeito como as crianças concebem a cidade, seus espaços, seus tempos, usos e apropriações. Para além, cabe frisar também que as experiências das crianças, que revelam novas formas de uso e apropriação da cidade, ocorrem por intermédio de situações de constrangimentos, impedimentos, violências e desigualdades (CAMPOS, 2010; LANSKY, 2012; MÜLLER, 2012; VERBENA e

FARIA, 2014; SARMENTO, 2018). Muitas crianças experimentam a cidade a partir das suas condições, não raramente precárias, de moradia, de alimentação e deslocamentos em busca de melhores condições para se viver. Dessa maneira, a experiência da “urbanidade” pelas crianças é um emaranhado de relações de restrições e potencialidades (SARMENTO, 2018).

Retomando minha pesquisa de mestrado, ao me deparar com a complexidade que envolviam as temáticas Infância, Trabalho e Espaço Urbano, observei a necessidade de aproximação com os estudos da Antropologia, da Sociologia, da Educação, da Psicologia, da História, da Geografia, da Filosofia e do Lazer, em especial os estudos da Sociologia da Infância e da Antropologia Urbana, envolvendo um olhar interdisciplinar no qual essas áreas do conhecimento estabeleceram suas contribuições de forma contrastante, no sentido de possibilitar a ampliação do debate acerca de questões tão complexas. Nesse sentido, o estreitamento desses campos teóricos foi de grande valia para a coleta, análise e interpretação dos dados da investigação proposta. Entretanto, algumas questões foram brevemente tratadas devido aos objetivos traçados e à limitação do tempo destinado para o término do estudo, indicando a possibilidade de pesquisas futuras.

Cabe apontar que os estudos da Antropologia Urbana e da Sociologia da Infância foram essenciais para a construção de ricos encontros com as crianças e jovens nos sinais. Na perspectiva da Sociologia da Infância, sua contribuição para a dissertação partiu do desafio e da necessidade de ressignificar a visão e o lugar ocupados socialmente pelas crianças na sua formação e desenvolvimento, bem como nas suas aprendizagens e compreensão de mundo, considerando as crianças como atores sociais, diferentemente de abordagens que as concebem como um dado universal e natural. Dessa forma, considerou-se fundamental uma visão de socialização que não abordasse somente as dimensões de adaptação e internalização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução que são realizados por esses sujeitos ao negociarem, compartilharem e criarem culturas com os adultos e com seus pares.

Já a perspectiva antropológica, tendo a cidade como um dos temas de estudo, permitiu não só o reconhecimento e registro da diversidade cultural, mas, principalmente, a busca do significado das experiências humanas que, não raro, aparecem de forma exótica, estranha ou até mesmo perigosa quando seu significado é desconhecido, como nos assinala Magnani (2000). Nesse aspecto, a

antropologia teve uma contribuição específica para a compreensão da espacialidade urbana, especialmente na análise da dinâmica cultural e das formas de sociabilidade presentes nas grandes cidades contemporâneas.

Não obstante, as observações de campo permitiram apontar na cidade de Belo Horizonte processos de renovação dos espaços públicos, de uma forma desenfreada e descontínua, revelando processos de fragmentação da vida social, de redimensionando de seus fluxos, usos e apropriações. No entanto, como nos afirma Castro (2001), a cidade provê o espaço das relações inusitadas, de práticas sociais que a produzem e a reproduzem de maneira diversificada e múltipla. Por exemplo, a presença da brincadeira/do brincar nas suas diferentes manifestações no cotidiano das crianças e dos jovens nos sinais imprimiu novas formas de usos e apropriações dos espaços urbanos, afirmando, sobretudo, sua condição de sujeito, construindo e reconstruindo a dinâmica da vida cotidiana.

Diante de diferentes temáticas que envolvem as condições de vida e experiências das crianças na contemporaneidade (SARMENTO, 2004; KRAMER, 2008), o estudo descrito anteriormente partiu de uma inquietação: Como se dão as experiências de infâncias na espacialidade urbana contemporânea? Tal inquietude me acompanhou e moveu minha prática como professor de crianças e na compreensão das experiências vividas na escola e fora dela. Isso me motivou a trilhar novos caminhos de pesquisa e, para o desenvolvimento do estudo aqui proposto, esse questionamento tomou novas configurações: Como as crianças da Educação Infantil de Belo Horizonte vivenciam os lugares da cidade? E também como estes lugares se transformam/se relacionam a partir da presença/diálogo com as infâncias e as crianças? Nesse sentido, meu desejo na construção do trabalho que apresento aos leitores, diferente da pesquisa do mestrado, é compreender as experiências das crianças e sua relação com a cidade na perspectiva de uma infância institucionalizada, mas não instituída.

Pergunto-me, neste instante, de onde vem o meu interesse em continuar estudando as vivências das crianças no contexto da cidade e sua relação com a escola, em especial, a Educação Infantil. Ouso dizer que os encontros com as crianças do malabares nos sinais marcaram muito minha vida profissional e pessoal. As experiências de sentar, observar e estar com as crianças e jovens na cidade, em especial nos sinais de trânsito, me fez “sujeito da experiência” (LARROSA, 2002, p. 24). Para Larrosa (2002), o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm

lugar os **acontecimentos**. Pereira (2012, p. 62), inspirada na filosofia Bakhtiniana, nos diz que o acontecimento é da ordem do ser e a atividade de pesquisa como um acontecimento surge como um “processo dinâmico de interlocução e produção de sentidos que implica um modo de ser no mundo”.

Ao tecer lugares na minha trajetória no campo da Educação, da Educação Física e do Lazer<sup>4</sup>, os acontecimentos foram dando vida às minhas inquietações – nas maneiras de ser no mundo e maneiras de fazer do trabalho docente –, buscando constantemente ser um sujeito da experiência e que compartilha cotidianamente vivências ímpares com as crianças (em especial) e com adultos/as.

Neste momento, inspiro-me em Walter Benjamin (2013). Nos fragmentos que compõem a obra *Rua de Mão Única: Infância Berlinense:1900*, o autor coloca em cena a criança que – a sua maneira – anuncia outras possibilidades de significar e ressignificar o mundo a partir da atenção que confere a minuciosos detalhes do cotidiano: os objetos, os brinquedos, os lugares secretos, os livros etc. Benjamin, com suas narrativas, traz a perspectiva relacional dos acontecimentos, colocando a infância como categoria central da história, onde a criança produz cultura e é também produzida na cultura (BENJAMIN, 1994, 2013).

Não obstante, como professor de Educação Física na Educação Básica dentro da universidade, atuante nos anos iniciais do ensino fundamental e também como formador de professores(as) que atuam na educação, meu discurso e meu olhar estão marcados pelo meu lugar que necessita ser provocador e reflexivo junto com outros professores e nas relações estabelecidas com as crianças. Estas que anunciam novas possibilidades de se apropriar e reinventar o mundo, produzindo cultura (BENJAMIN, 2013).

Nesse sentido, vou também procurando outros encontros com essas crianças e começo a compartilhar o desafio de tentar compreender de forma mais sistematizada a relação entre **Infância(s)**, **Escola** e **Cidade**, na perspectiva de refletir e debater acerca das experiências das crianças no cotidiano da Educação Infantil e nos espaços na/pela cidade. Neste enredo, vou percebendo que minhas

---

<sup>4</sup> O Lazer vem se consolidando como um importante e expressivo campo do conhecimento no Brasil a partir da década de 90 e tem o campo da Educação Física como um de seus principais interlocutores, juntamente com o campo do Turismo. Os avanços no campo do Lazer se deram principalmente a partir do seu aprimoramento conceitual, para além de uma perspectiva funcionalista e instrumentalista do uso do tempo disponível. O campo carrega divergências não somente quanto às atividades ou sentidos – sendo associado ao tempo livre do trabalho, a estilo de vida, a eventos de massa, a atividades recreativas e culturais, às práticas esportivas, ao cinema, ao teatro etc. – mas também, ao uso da própria palavra.

escolhas entrecruzam com minhas experiências de infância, de formação profissional e de vida, e como nos diz Pereira (2012, p. 71): “o lugar social ocupado funda um contexto singular e único a partir do qual se percebe valorativamente o mundo e a partir do qual se responde, conforme o interlocutor e a temática que se coloca em questão”.

A seguir, apresento ao leitor a base teórica e os pressupostos conceituais que este estudo adotou.

### **1.1 Outro acontecimento que almeja novas experiências**

Ao tomar conhecimento do projeto *Educando a Cidade para Educar*<sup>5</sup> vislumbrei a possibilidade de trilhar caminhos no curso de doutorado em Educação, dialogando mais estritamente com minha trajetória de professor e pesquisador, atento a compreender as crianças, suas interações e produções no mundo contemporâneo.

De acordo com as Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte (PBH, 2015), as visitas aos “espaços culturais”<sup>6</sup> como teatros, museus, bibliotecas, exposições artísticas, cinemas, centro culturais, parques, praças e demais espaços da cidade – locais próprios da comunidade, próximos ou distantes – são experiências que devem fazer parte da rotina das instituições de Educação Infantil. Nesse sentido, desde 2012, a Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI), vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SMED), vem promovendo, por meio do Projeto “Educando a Cidade para Educar”, a inserção das crianças de 0 a 5 anos, seus professores e familiares nos espaços públicos da cidade.

O projeto, lançado junto com as comemorações da Semana Nacional da Educação Infantil (Lei 12.602/12)<sup>7</sup>, compreende que a cidade e seus diversos equipamentos precisam aprender quem são os sujeitos de 0 a 5 anos, pois quando

---

<sup>5</sup> No mês de junho de 2015 iniciei um diálogo direto com uma professora que é integrante da Gerência de Coordenação da Educação Infantil e responsável pela condução do projeto na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Mais detalhes acerca deste projeto serão apresentados ao longo do texto.

<sup>6</sup> Ingold (2015) faz uma crítica a ideia de lugares contidos dentro de espaços, reforçando a ideia de dentro e fora: “minha objeção é que vidas são vividas não dentro de lugares, mas através, em torno, para e de lugares, de e para locais em outros lugares” (INGOLD, 2015, p. 219). Ao longo da tese o desafio será pensar os lugares da cidade de Belo Horizonte como formadores de uma grande “malha” de “peregrinações”. Estes termos serão melhores definidos no decorrer do trabalho.

<sup>7</sup> A Semana Nacional da Educação Infantil é celebrada anualmente na semana do dia 25 de agosto.



interagem com as crianças e percebem seus modos próprios de se relacionar com o mundo, “passam a ter elementos para se adequar a este público e poder atendê-lo em suas características e necessidades” (PBH, 2015, p. 150). Também parte do princípio de que a criança é um sujeito que produz cultura a partir de suas experiências de apropriação e ressignificação do mundo. Nesse sentido, cabe destacar o seguinte trecho presente no documento:

Ao mesmo tempo a própria cidade se transforma quando passa a reconhecer e acolher intencionalmente os sujeitos da primeira infância. Quer seja em espaços culturais que seja simplesmente andando pelas ruas no entorno da Instituição de Educação Infantil, as crianças estão ocupando um lugar na cidade e a população passa a identificar sua existência como grupo social e cultural que tem o que fazer e o que dizer aos demais. (PBH, 2015, p.150).

As passagens citadas ganham cada vez mais expressão em diversos campos, tanto teóricos como nas políticas públicas para educação e gestão das cidades e organizações não governamentais, colocando em evidência a necessidade de garantir, mesmo com questões que ainda mereçam reflexões, a inserção e participação social de crianças nos destinos da cidade. Lansky (2012) cita em seu trabalho algumas experiências desenvolvidas no Brasil que trabalham com a ideia de estreitar os laços da escola com a cidade/bairro e como esta temática vem avançando e ganhando espaço em diferentes campos do conhecimento<sup>8</sup>. Nessa linha de pensamento, o autor destaca que “se diante da quantidade e da dimensão dos problemas que as grandes cidades apresentam atualmente a criança parece um tema ‘menor’, esses estudos e propostas podem expressar uma possibilidade de inversão na lógica do pensamento urbano” (LANSKY, 2012, p. 84).

O projeto Educando a Cidade para Educar parte do princípio de que Belo Horizonte é signatária da proposta das “Cidades Educadoras”<sup>9</sup>. Este conceito foi formalizado na década de 1990 em Barcelona, na Espanha, no primeiro Congresso Internacional das Cidades Educadoras. Nesse congresso foi elaborado e aprovado uma carta de princípios básicos que caracterizam uma cidade que educa. O conceito de Cidade Educadora pressupõe considerar de que a educação de todos que fazem

---

<sup>8</sup> Lansky destaca a ONG Cidade Escola Aprendiz que utiliza de forma integrada os espaços de escolas, praças, parques, igrejas, clubes, etc., como espaços educativos para além do tempo-espaço escolar. Experiência foi adotada, em um primeiro momento, no bairro Vila Madalena, em São Paulo, e posteriormente em Nova Iguaçu, no Estado do Rio de Janeiro, e no programa Escola Integrada da Rede Municipal de Belo Horizonte.

<sup>9</sup> A cidade de Belo Horizonte é membro, desde 2008, da *Asociacion Internacional de Ciudades Educadoras* (AICE) (Associação Internacional de Cidades Educadoras).

parte da cidade não é de responsabilidade exclusiva do Estado, da Família e da Escola, mas também deve ser assumida pelas associações, instituições culturais, comunitárias, por empresas com projetos educativos e todas as instâncias da sociedade. De acordo com Zitkoski (2005, p. 184, grifo do autor), “uma *cidade educadora* propõe repensarmos a própria existência humana em sociedade, considerando-a em seu todo, na perspectiva da utopia de uma vida feliz em harmonia com a natureza e com os outros”.

Existem aproximadamente 463 cidades distribuídas em 37 países buscando realizar e colocar em prática um projeto educativo de cidade. A fim de garantir o cumprimento das diretrizes propostas na Carta das Cidades Educadoras, criou-se, em 1994, a Associação Internacional das Cidades Educadoras (AICE)<sup>10</sup>. Nesse sentido, cidades, situadas em alguns países como Brasil, França, Portugal, Espanha, Itália, Porto Rico, Uruguai e Argentina, vem se destacando com experiências que revelam a importância de tornarem os espaços da cidade um direito de todos. No Brasil, até o presente momento, são 19 municípios<sup>11</sup> associados como Cidades Educadoras que buscam potencializar os espaços de seus territórios, envolvendo diferentes agentes sociais em projetos educativos.

Moll (2008), aponta que a cidade é potencialmente educadora tanto pelo conjunto de relações sociais, políticas, culturais que circundam a vida cotidiana, quanto pela densidade de seus territórios. A autora destaca, também, que a instituição escolar vem perdendo seu “monopólio” de espaço privilegiado para educação das novas gerações e cada vez mais os sujeitos se educam e são educados em diversos e distintos espaços sociais<sup>12</sup>. Nesse sentido, a escola, mesmo que não leve isto em consideração, “compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor,

---

<sup>10</sup> No ano de 2018, na cidade de Cascais em Portugal, foi realizado o XV Congresso Internacional de Cidades Educadoras, com o tema: A Cidade Pertence à Pessoas.

<sup>11</sup> O site da Associação Internacional das Cidades Educadoras aponta atualmente 19 municípios brasileiros que estão associados, sendo eles: Belo Horizonte (MG), Carazinho (RS), Caxias do Sul (RS), Curitiba (PR), Guarulhos (SP), Horizonte (CE), Marau (RS), Mauá (SP), Nova Petrópolis (RS), Porto Alegre (RS), Santiago (RS), Santo André (SP), Santos (SP), São Bernardo do Campo (SP), São Carlos (SP), São Paulo (SP), Soledade (RS), Sorocaba (SP) e Vitória (ES). Maiores informações em: <http://www.edcities.org/>. Acesso em 23 de agosto de 2019.

<sup>12</sup> Cabe destacar que do ponto de vista da “forma escolar” (VINCENT *et al.*, 2004, p. 42) não se pode esquecer dos processos de escolarização das práticas sociais que ultrapassam os muros da escola, onde, não raro, “o modo escolar de socialização pensada e praticada como ‘educação’, ‘pedagogia’, etc., se impôs como referência (não consciente), como modo de socialização reconhecido por todos, legítimo e dominante”, ou seja, espaços não escolares nos convidam a outras relações, mas muitas vezes são capturados pela lógica escolar.

saberes e formas de ser e estar no mundo” (MOLL, 2008, p. 216). Diante dos processos de globalização e de crescente ampliação dos territórios urbanos, pensar a cidade como lugar de educação, ressitua a escola com sua importância histórica e simbólica, apresenta-se como possibilidade e potencialidade que ganha contornos mais precisos “na medida em que mundialmente se discute o papel das cidades, como atores sociais e o políticos fundamentais na resolução dos problemas sociais e de convivência humana e na construção/consolidação de identidades locais” (p. 216).

Conforme Gadotti (2009), uma cidade que propõe ser educadora e educanda coloca em cena a participação social de toda comunidade e, concomitantemente, passa a creditar as possibilidades de sua mudança a partir das ações dos diferentes sujeitos que compõem sua conjuntura. Nesse sentido, Moll (2008, p. 222) afirma a importância de se instaurar diálogos do poder público e de outros sujeitos sociais na escuta do “outro”. Portanto, “não teremos mudanças se as novas gerações seguirem confinadas ao espaço doméstico, à escola clássica ou às cercanias de sua casa”.

Por outro lado, Viera e Aquino (2015, p. 321) fazem uma crítica acerca da “pedagogização das experiências urbanas”, tendo como foco de análise o projeto Cidades Educadoras. As reflexões dos autores, baseados nos estudos de Foucault<sup>13</sup>, recaem sobre o uso do poder público para gerir a ação dos sujeitos. Nos seguintes termos destacam:

(...) o endereçamento crítico ao projeto da *cidade educadora* consiste justamente em interrogar sobre o modo como ele se alia aos jogos atuais de governo das populações, uma vez que, como vimos, a tarefa educativa converte-se em papel de todos e de cada um, redundando em um efeito que parece contornar os processos de subjetivação de nosso tempo. Trata-se, pois, de uma educação de si e dos outros, em tempo integral, ao longo de toda a vida. Sendo assim, tenham tais propostas uma intenção emancipatória ou não, interessa-nos pensá-las como indexadas a um movimento mais amplo de gestão dos modos de vida que se vale inequivocamente de uma maquinaria de vocação e lastro pedagogizantes. (VIERA e AQUINO, 2015, p.322, grifo dos autores).

---

<sup>13</sup> Segundo os autores: “No famoso texto intitulado *O sujeito e o poder*, a partir de um olhar retrospectivo sobre sua própria trajetória de pensamento, ele sumariza a perspectiva de governo que embasou suas análises sobre as relações de poder. Retomando a ampla acepção atribuída ao termo no século XVI, o pensador francês define governo como algo que recobre não apenas “formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica, mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos” (Foucault, 2010b, p. 288). O argumento é inequívoco: não é de sujeição que se trata, mas de uma ação sobre ações. Daí não fazer sentido, de acordo com esse referencial teórico, a condenação ou a exaltação de iniciativas conforme o *quantum* de governo nelas presente. A rigor, é sempre por meio de formas de governo, mais ou menos calculadas, que as relações sociais operam (VIERA; AQUINO, 2015, p. 322).

Uma das críticas mais enfáticas dos autores recaí sobre a perspectiva de educação em tempo integral, o que chamam de “expansionismo pedagógico”:

Trata-se, pois, de um nítido movimento de *expansionismo pedagógico*, cujo propósito nuclear, segundo nossa hipótese, é o de converter as relações entre os homens e suas experiências existenciais em objetos passíveis de conhecimento e de intervenção pedagógica perene. Tal movimento supõe a existência de um caráter educativo subjacente a essas relações e experiências, recobrando-as de determinada intencionalidade formativa. (VIERA; AQUINO, 2015, p. 323, grifo dos autores).

Aqui coloco em xeque a seguinte questão: Em que termos podemos falar de uma perspectiva global acerca da cidade como espaço educativo que busca “homogeneizar” práticas, relações com a espacialidade das cidades, “gestar modos de vida” etc., tal como decorrem os argumentos críticos de Viera e Aquino (2015)?

De acordo com Moll (2008), o conjunto de práticas educativas realizadas no âmbito das instituições escolares vive o impacto das perplexidades e instabilidades sobre as quais construiu-se o modo de vida moderno. A autora destaca que alguns pensadores chamam de “trânsito paradigmático”:

(...) caracterizando-o em termos de revoluções cotidianas no mundo do trabalho, no universo das relações humanas, no contexto das relações com a natureza e da própria natureza, no âmbito da produção científica, nas mudanças de esquemas tempo-espaço até então conhecidos (produzidas sobretudo pelas novas tecnologias da informação), que questionam as formas de organização que produzimos, empurrando-nos para a construção de olhares que ousem e reinventem o que está, levando-nos a refletir acerca da historicidade e da transitoriedade de modelos, há muito apresentados como imutáveis. (MOLL, 2008, p. 221).

Nesse sentido, Moll (2008) sugere compreendermos o que está acontecendo para construir novos olhares sobre os tensionamentos, desafios e limites das nossas práticas e sobre o desenho de outras possibilidades para a vida, na comunidade e na cidade. Dessa forma, compreende que os conceitos de cidade educadora e cidade como pedagogia permitem novos olhares para educação e reinvenção da escola que busca reinventar a cidade:

Os conceitos de *cidade educadora* ou de *cidade como pedagogia* podem alargar nossa compreensão de educação, permitindo-nos reinventar a escola no mesmo movimento que busca reinventar a cidade e, nela, a comunidade como lugares de convivência, de diálogo, de aprendizagens permanentes, na perspectiva do aprofundamento da democracia e da afirmação das liberdades. (MOLL, 2008, p. 221-222).

Carvalho (2013) e Freitas (2015), a partir de seus estudos etnográficos que acompanharam o cotidiano de práticas no contexto de escolas em tempo integral na cidade de Belo Horizonte<sup>14</sup> - em uma perspectiva de apropriação de diferentes lugares da cidade como espaços educativos – apontam potencialidades no diálogo entre a escola e a cidade.

O estudo de Levindo Diniz Carvalho (2013) ressalta que, ao proporcionar a mobilidade das crianças em diferentes espaços sociais da comunidade e da cidade, novas formas de se apropriar dos espaços ampliam o repertório educativo-cultural, possibilitando, nesse sentido, a formação do sujeito interativo e autônomo. Além disso, destaca que essa presença e mobilidade surge como possibilidade de demarcar lugares nesses territórios que, não raro, se apresentam como hostis à presença das crianças. Em suma, são práticas que buscam demarcar a cidade como um direito de todos.

Esse mesmo argumento foi apresentado na tese de Amanda Fonseca Soares Freitas (2015) que destaca as ricas interações das crianças “com o espaço, com os objetos e com as pessoas”. Nesse sentido, aponta que:

As expressões das crianças na interação com os diferentes espaços da cidade nos provocam a constatar que a maior parte dos lugares não foi pensada e muito menos projetada para receber crianças. Entretanto, o Programa Escola Integrada tem possibilitado que as crianças experimentem esses espaços e em contrapartida, provoquem esses espaços a repensar seus objetos, ampliando formas de participação social. (FREITAS, 2015, p. 88).

Carvalho (2013) frisa o fato de alguns espaços, tais como museus e parques, planejarem a visita das crianças e acolherem o grupo com uma programação especial os quais guiam as crianças, promovem atividades e enriquecem a experiência dos grupos. Sendo assim, “essa realidade qualifica as práticas ofertadas às crianças e cumpre um pressuposto do programa (Programa Escola Integrada) que é o de contribuir com o direito à cidade para as crianças” (CARVALHO, 2013, p. 133). Nos dizeres de Freitas (2015),

ao caminhar por essas diferentes trilhas da cidade, observamos que as crianças também transformam os espaços, sejam eles ruas, avenidas, praças, clubes, parques, museus, teatros, cinemas, dentre outros. As diferentes interações com os espaços, com os objetos e com as pessoas

---

<sup>14</sup> Ambas pesquisas acompanharam o cotidiano do Programa Escola Integrada (PEI), trazendo à tona a problemática do tempo educativo formal e dos espaços educativos para além dos muros escolares, dialogando com práticas que conceitualmente integram a perspectiva da cidade educadora.

acabam trazendo outros significados sociais, possibilitando que os territórios sejam provocados também a repensar seu papel social e suas intervenções educativas. (FREITAS, 2015, p. 85).

No que diz respeito ao estreitamento das relações entre a escola e a cidade, Gadotti (2009) afirma a necessidade de relacionarmos o aprendizado da cidade com a proposta curricular da escola, em uma perspectiva de “empoderamento” de todos os equipamentos culturais da cidade. Nesse sentido, “a cidade é o espaço da cultura e da educação” (GADOTTI, 2009, p. 47). Concomitantemente, cabe destacar que ao proporcionar estas relações mais estreitas entre a escola e a cidade enriquecemos as experiências das crianças também na perspectiva de uma educação pelo e para o lazer. Leal (2016), ao desenvolver sua tese, estabelecendo relações entre a escola, a cidade e o museu, aponta que as experiências vivenciadas pelas crianças nos espaços da cidade – em especial nos museus que é objeto de sua pesquisa - no tempo escolar podem se configurar como lazer em processo educativo. Nesse sentido, a autora reforça que “o lazer das crianças nos museus como cultura vivenciada no tempo escolar abre caminhos para a educação e sentidos, emoções, essas, que passam pelo corpo e se expressam em linguagens” (LEAL, 2016, p. 81).

Nesse aspecto, cabe apontar que, mesmo existindo a tentativa de universalizar práticas e modos de vida a partir de programas ou projetos, tal como apontam Viera e Aquino (2015), faz-se importante destacar, neste momento e em termos mais gerais, que o espaço é uma dimensão do humano, uma categoria importante da experiência e existência humana (MASSEY, 2008; SANTOS, 2009) e o lugar “delineado pelo movimento” (INGOLD, 2015, p. 220) “que se constrói a partir de uma constelação particular de relações sociais, que se encontram e se entrelaçam num *locus* particular” (MASSEY, 2000 [1991], p. 184). A cidade como uma “malha”<sup>15</sup> (INGOLD, 2015) apresenta-se como uma textura de relações onde cada pessoa e grupos estabelecem práticas, que integram o “global e local” (MASSEY, 2000 [1991]; SANTOS, 2009). Logo, não dá para falar de cidade educadora e das escolas em tempo integral ou em tempo regular como algo universal, unidirecional e homogeneizador. Nesse sentido, práticas, ações, projetos e programas que acontecem “aqui ou em outra localidade do planeta” – ou até mesmo dentro de uma mesma cidade – “faz toda diferença, quando se pensa na

---

<sup>15</sup> O conceito de Malha proposto por Tim Ingold (2015) será explorado, em especial, nos Capítulos 5 e 6 desta tese.

produção da própria diferença e da diversidade de infância” (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 205).

Belo Horizonte, sendo uma metrópole que passa por processos de governabilidade e urbanização muito próximas de outras metrópoles, não é a mesma cidade que Brasília, Porto Alegre, São Paulo ou Rio de Janeiro. Como sugere Milton Santos (2009):

Cada lugar é, a sua maneira, o mundo. Ou, como afirma M. A. de Souza (1995, p.65) “todos os lugares são virtualmente mundiais”. Mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso em uma comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais. (SANTOS, 2009, p. 314).

Belo Horizonte, concebida como nova capital do Estado de Minas Gerais no ano de 1897, foi planejada e inaugurada de acordo com um projeto republicano conservador, onde identificamos características de uma sociedade hierarquizada, marcada pela segregação social<sup>16</sup>. Com o desejo de se construir uma capital que representasse os ideais da República, optou-se, em Minas Gerais, por transferir a capital da cidade de Ouro Preto para outra localidade, mais tarde chamada de Belo Horizonte. Estabeleceu-se, no local escolhido, uma Comissão Construtora, responsável por projetar, organizar e concretizar uma capital que explicitasse valores de modernidade e de civilidade (PENNA, 1997).

A nova perspectiva de cidade moderna, consolidada com a proclamação da República, conclamava o ideal de construção de um novo país, em um cenário com novos personagens no poder. O formato de metrópole moderna – imposto e/ou escolhido - assumido por diversas cidades, trouxe o sentimento do ser moderno. Sob forte influência de um modelo francês de modernidade, ao longo de todo o século XIX até vésperas da Segunda Guerra Mundial, várias cidades brasileiras, bem como diversas cidades de outros países da América Latina, se viram objetos de intervenções, planos e projetos de renovação urbana (ABREU, 1997; RIBEIRO; PECHMAN, 1996).

A cidade do Rio de Janeiro, diferente de Belo Horizonte que foi planejada, teve sua espacialidade drasticamente modificada a partir do ideário moderno que buscava se assemelhar a uma porção da Europa. O modelo de cidade colonial

---

<sup>16</sup> Lansky (2012) destaca que a cidade de Belo Horizonte nasce com base na percepção do espaço (ou “não percepção” como ele diz) como uma “*tábula rasa*”: ou seja, um papel em branco a ser preenchido, e nesse sentido desconsiderada tanto de seus habitantes, do ambiente, da história, da cultura e da geografia locais.

passa a dar espaço para a cidade moderna, com avenidas mais largas, estabelecimentos comerciais erguidos nos padrões dos *boulevards* franceses, extinção dos cortiços, dentre outras modificações na paisagem (ABREU, 1997; LOPES; FERNANDES, 2018).

Para citar outro exemplo, e que é marco na história da urbanização brasileira, a cidade de Brasília, construída na década de 1950 para substituir a cidade do Rio de Janeiro como capital do Brasil, nasce pretensamente pronta dentro dessa lógica de modernização (MÜLLER, 2018; LOPES; FERNANDES, 2018). Müller e Farias (2016) destacam que mesmo com a grande expectativa de Brasília atender aos anseios de modernidade, ela rapidamente passou a sofrer dos mesmos problemas urbanos relacionados com as desigualdades sociais presentes em outras cidades brasileiras. Com o decorrer do tempo as espacialidades de Brasília se modificam para além do Plano Piloto. Surgem então as “Cidade Satélites”<sup>17</sup>, marco das novas segregações sociais no espaço da cidade (MÜLLER, 2018).

Lansky (2012), ao investigar formas de observar, conhecer e mapear o espaço urbano com crianças em uma região de fronteira em Belo Horizonte, verificou que mesmo fazendo uso do mesmo território geográfico (no caso um parque público de lazer) crianças do aglomerado e do bairro de classe média alta vizinho, não o partilhavam cotidianamente. Ao contrário, observou-se que tais crianças revelavam relações distintas com o espaço público, definidas por seu pertencimento social, de gênero e idade. Nas interações cotidianas, a segregação socioespacial que caracteriza as metrópoles brasileiras era reproduzida no uso do Parque, em que as crianças praticamente não interagiam na apropriação dos equipamentos de lazer. Em outras pesquisas desenvolvidas com crianças em outras metrópoles brasileiras, tanto com crianças de camadas médias e altas, quanto com crianças das camadas populares a segregação socioespacial foi também observada no uso dos espaços públicos (MÜLLER, 2007; DEBORTOLI *et al.*, 2008; GOMES; GOUVÊA, 2008; LANSKY, 2012; TEIXEIRA, 2012; VERBENA e FARIA, 2014).

Lopes e Fernandes (2018) ao analisarem o mapa das principais aglomerações urbanas no Brasil, datado de 2010, apontam que

---

<sup>17</sup> “Cidade-satélite é um termo que, do ponto de vista oficial, não mais existe. Ao longo de sua história, um tanto recente, o Distrito Federal foi subdividido em 31 Regiões Administrativas (RAs) e não em municípios. Contudo, o termo cidade-satélite, como um lugar de pertencimento ou de exclusão, ainda é socialmente utilizado e reconhecido”. (MÜLLER, 2018, p. 179-180)



(...) identifica-se que o modo de vida citadino é um fenômeno que se universaliza ou, no mínimo, tem ampliado e/ou condicionado significativamente outros modos de vida. Indaga-se, então, sobre a presença das crianças nesses espaços. (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 205).

Em uma perspectiva de análise da relação das crianças com a cidade, verifica-se que as metrópoles latino americanas, não raramente, são consideradas como reproduções da escala evolutiva de Londres e/ou Paris do século XIX. Todavia, este modelo evolutivo vem sendo superado na análise de urbanistas e cientistas sociais que trabalham as cidades contemporâneas (GOUVÊA, 2016). Desde os trabalhos de Marshal Berman (1982), David Harvey (2003 [2015]) e Richard Sennett (1976 [2014]), que contemplam a distinção dos modelos das cidades europeias e norte americanas, até o trabalho de Teresa Caldeira (2002), no estudo sobre São Paulo, as cidades e, mais especificamente as grandes metrópoles, contemporâneas são analisadas como apresentando configurações espaciais distintas, fruto de processos histórico-culturais diferenciados.

Nesse sentido, cabe aqui destacar o conceito de “Idade de um Lugar”, de Milton Santos (2009), a partir do qual o autor nos provoca a jamais ver a idade de um lugar apenas pela quantificação datada historicamente, “por exemplo, a cidade de Salvador da Bahia foi ‘fundada’ em 1549 por Tomé de Sousa” (p. 56), mas pela expressão da paisagem que os lugares têm. A emergência da paisagem em cada lugar, mesmo vindo de “narrativas parecidas”, produzem paisagens distintas. Nos dizeres de Santos (2009, p. 103), “a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza. O espaço são essas formas mais a vida que as anima”.

Nessa linha de pensamento é que Ingold (2015) nos chama a atenção para não concebermos a paisagem como um palimpsesto (como sobreposição sequenciais de camadas na superfície)<sup>18</sup>, mas que surgem e são condensadas a partir das relações, como um mundo produzido em contínua transformação:

As formas da paisagem – como identidades e capacidades dos seus habitantes humanos – não são impostas sobre um substrato material, mas surgem como condensações ou cristalizações de atividade dentro de um campo relacional. Conforme as pessoas, no curso de suas vidas cotidianas, fazem o seu caminho a pé por um terreno familiar, assim seus caminhos,

---

<sup>18</sup> Milton Santos também nos chama a atenção a respeito desta perspectiva de conceber a paisagem como sobreposição de camadas.

texturas e contornos, variáveis através das estações do ano, são incorporados em suas próprias capacidades corporificadas de movimento, consciência e resposta – ou no que Gaston Bachelard (1964: 11) chama de sua ‘consciência muscular’. Mas por outro lado, esses movimentos pedonais costuram uma malha emaranhada de trilhas personalizadas pela própria paisagem. (INGOLD, 2015, p. 90).

(...) Paisagens assumem significados e aparências em relação às pessoas, e as pessoas desenvolvem habilidades, conhecimento e identidades em relação às paisagens nas quais se encontram. (INGOLD, 2015, p.198).

Neste estudo a perspectiva de paisagens narradas pelas crianças não aparecem como percepções e ações sobre o mundo, mas *no* mundo – num processo contínuo e interminável de relações –, como sugere Ingold (2015, p. 91): “Os seres humanos vivem em, não sobre o mundo, e as transformações históricas que acarretam são (...) parte integrante da autotransformação do mundo”.

Doren Massey (2000 [1991]) ao tratar do fenômeno “compreensão de tempo-espaço”<sup>19</sup> nos faz refletir acerca de “um sentido global de lugar”, contrapondo uma ideia de globalização das nossas experiências com o espaço. “A compressão de tempo-espaço refere-se ao movimento e à comunicação através do espaço, à extensão geográfica das relações sociais e a nossa experiência de tudo isso” (p.187).

Aikten (2014, p. 677) sugere que na medida em que há flexibilidade dentro das “estruturas espaciais” há a possibilidade de “alteração e transformação para melhorar a vida dos jovens”<sup>20</sup>. Nesse sentido, o autor sugere refletir especificamente sobre “o que é, exatamente, significa espaço e quem, precisamente, são os jovens?” Aikten sugere, ao contrário de uma perspectiva fechada e estática, que os **“espaços da cidade são transformativos, na medida em que abrem o político para crianças e jovens”** (AIKTEN, 2014, p. 676, grifo meu).

Fundamentado nas teorias espaciais e geofilosóficas de Henri Lefebvre, Doreen Massey, Michael De Certeau, Gilles Deleuze, Slavoj Zizek, Giorgio Agamben e Jacques Rancière, Aikten propõe considerarmos os espaços como eventos:

<sup>19</sup> Massey (2000[1991], p. 177) destaca: “Muito do que se escreve sobre o espaço, o lugar e os tempos pós-modernos enfatiza uma nova fase do que Marx uma vez denominou ‘a aniquilação do espaço pelo tempo’. Discute-se – ou, mais usualmente, afirma-se que esse processo atingiu um novo impulso, alcançou um estágio novo. Trata-se de um fenômeno que foi chamado de ‘compreensão de tempo-espaço’”.

<sup>20</sup> No artigo Aikten destaca o movimento dos *Izbrisani* na Eslovênia e a *Revolución de los Pingüinos* no Chile. Mesmo dando destaque aos “jovens”, Aikten abarca em suas reflexões crianças e jovens nas relações entre estes sujeitos, o espaço urbano e a política.

Esta perspectiva não é apenas sobre o espaço como um palco estático na qual jovens ostentam coisas, mas, ao contrário, é sobre as práticas políticas, estéticas, econômicas, terapêuticas, sociais e culturais complexamente entrelaçadas que, simultaneamente, inscrevem os jovens nos lugares e os fortalecem. Se considerarmos os espaços como eventos e, se concordarmos que os eventos encorajam mudanças, então espaços e pessoas simultaneamente tornam-se outro através das complexas relações ecológicas e emocionais. (AIKTEN, 2014, p. 676).

Nesse sentido, e concordando com Lansky (2012, p.76), “diante dos distintos modos de interação, de encontro com o diferente e de conflito que o espaço público urbano possibilita, torna-se inquestionável seu papel nos processos de aprendizagem da cidadania”. É nesse sentido que Sarmiento (2018) afirma que, sendo a cidade o contexto de vida da grande maioria das crianças no mundo, é na cidade que se podem encontrar e potencializar as condições da cidadania da infância.

De acordo com Aikten (2014), por mais de três décadas geógrafos e planejadores urbanos tem dado destaque no que se refere à ocupação do espaço pelas crianças e jovens. Nos debates atuais acerca do que constitui a infância e a juventude, a implicação de ter espaços para o desenvolvimento de crianças e adolescentes ganhou destaque significativo. Nesses discursos há, segundo Aikten (2001, 2014), debates morais e éticos sobre o tipo correto de espaços para as crianças ocuparem, conectados com o ideal de “boa infância” e de “boa educação dada pelos pais” (CONINCK-SMITH; GUTMAN, 2004, p. 131). Tonucci (2005) destaca que esses espaços se caracterizam por controle e estacionamento das crianças, distantes de seus interesses e necessidades.

Como exemplo mais recente e vivenciado no campo desta pesquisa, a primeira saída realizada pelas crianças e professoras da EMEI foi à uma praça com brinquedos e espaços para crianças construídos pelos adultos, o que traz a perspectiva de “uma cidade dos adultos ocupada pelas crianças” (SANTOS; SILVA, 2015, p. 168) ou de “lugares *para* as crianças” (MÜLLER, 2012, p. 312). Por outro lado, podemos destacar que por meio do uso criativo “transgridem limites da cidade impostos por adultos”, transformando a lógica dos espaços “para elas” em “lugares delas” (FARIAS; MÜLLER, 2017, p. 275). Diante desses apontamentos é que o tema “infância e o direito à cidade” vem ganhando expressões em diferentes campos do conhecimento.

Referenciando-se nestes apontamentos iniciais, esta tese se organiza em sete capítulos. Além deste primeiro Capítulo de introdução, o segundo Capítulo, intitulado *Infâncias e o Direito à Cidade*, apresenta ao leitor alguns estudos acerca das experiências das infâncias no contexto da cidade, em um campo interdisciplinar em consolidação no nosso país. Traz para o debate reflexões no que diz respeito às infâncias e suas práticas no espaço da cidade contemporânea, destacando que a mesma não possui somente fatores de restrições ou impedimentos dos direitos da cidadania, sendo, nesse sentido, pelas suas características espaciais e relacionais, tempo e espaço de afirmação e potenciação dos direitos das crianças.

O terceiro Capítulo – *No Campo da Pesquisa: percursos, acontecimentos e encantamentos* – apresenta ao leitor todo o percurso de entrada e permanência no campo de pesquisa, as escolhas metodológicas e a produção dos dados empíricos, buscando de certa maneira trazer os tensionamentos e encantamentos que esta etapa do estudo me proporcionou.

O quarto Capítulo – *Memória, História e Narrativa: A cidade e o currículo por campos de experiências na Educação Infantil* – explora a perspectiva do currículo por campos de experiências a partir de reflexões acerca dos planejamentos de algumas atividades propostas para a Turma da Amarelinha nos momentos que antecederam as excursões para os espaços da cidade de Belo Horizonte. Revela, nesse sentido, importantes aspectos que relacionam *Memória, Narrativa e História* inscritos nas experiências de vida das crianças, professora e pesquisador.

O quinto Capítulo – *Movimento e Acontecimento: peregrinações entre a escola e espaços da/na cidade* – destaca as riquezas dos acontecimentos relacionados aos movimentos de peregrinação que ocorreram da sala de aula até os espaços da cidade. Aponta nas suas análises que é no ônibus, tendo a professora como mediadora do observar, que as crianças da turma da amarelinha constroem referências cartográficas da cidade, entrecruzando *movimento e acontecimento*, onde a cidade se oferece como lugar da experiência e a escola como uma das possibilidades de ser uma mediadora da relação *criança e espaço urbano*.

No sexto capítulo – *‘Brincar ou Conhecer o Museu?’: crianças, professoras e pesquisador nos espaços da cidade* – procuro destacar a importância pedagógica e política dos espaços por onde as crianças e professoras da EMEI vivenciaram suas experiências, nos quais os processos de ensino-aprendizagem foram/são ressignificados pelas experiências do olhar, do tocar, do sentir, do falar, do

incorporar – das aprendizagens de convivência com o diferente, em especial nos aspectos relacionados à inclusão e no encontro com o Outro. Aponta que a presença dos Educativos, conduzindo as mais variadas atividades, e a presença da professora Helena<sup>21</sup>, não rara, incentivando olhares, sentimentos e formas de ler e habitar o mundo, fizeram diferenças nesses caminhos de peregrinação pela cidade.

Por fim, nas considerações finais, perguntas que deram origem a este estudo são retomadas, com o intuito de destacar o papel ao qual prontificou-se a realizar. No ensejo, revela a construção de um trabalho aberto, relacional - em movimento –, um acontecimento na vida das crianças, professora e pesquisador, com o intuito de “continuar seguindo em frente”.

---

<sup>21</sup> Nome fictício escolhido pela professora para ser referenciada no texto da pesquisa. Os demais participantes também tiveram o nome alterado, seguindo os preceitos éticos da pesquisa.

## CAPÍTULO 2 – INFÂNCIAS E O DIREITO À CIDADE

Na obra de Henri Lefebvre (2001[1968]), *O Direito à Cidade* surgiu como conceito a partir de uma perspectiva contrária à alienação provocada pelas condições de vida do trabalhador, demarcada por espaços regulados e fragmentados. Lefebvre lança críticas aos gestores públicos e aos urbanistas, em uma proposta de inversão da lógica capitalista, incentivando-os a pensar na cidade como um lugar de sociabilidade, de simultaneidades, de imprevisibilidades, de ludicidade e encontros, onde o valor da cidade é o de uso, não de troca:

O uso (o valor de uso) dos lugares, dos monumentos, das diferenças, escapa às exigências da troca, do valor de troca [...] Ao mesmo tempo que lugar de encontros, convergência das comunicações e das informações, o urbano se torna aquilo que ele sempre foi: lugar do desejo, desequilíbrio permanente, sede da dissolução das normalidades e coações, momento do lúdico e do imprevisível. (LEFEBVRE, 2001[1968], p. 84-85).

Recentemente David Harvey (2008, p. 48), ao propor uma “utopia dialética” da cidade – que condiz com uma perspectiva relacional, ou seja, “ao construir a cidade nos refazemos a nós próprios” –, faz críticas ao sistema neoliberal e suas formas de dominação a partir do poder político-econômico. Segundo Harvey (2008), em consequência da concentração do poder político e econômico à uma pequena elite de executivos e financeiros, “as cidades contemporâneas estão mais segregadas, fragmentadas e fracturadas pela riqueza e poder do que jamais estiveram. Esta não é a cidade socialmente justa dos meus sonhos” (p. 47). Diante disso, a cidade não existe mais como um direito coletivo, ou seja, “a cidade transformou-se para dar lugar às engrenagens crescentes das financeiras, dos empresários, dos especuladores e dos usurários” (p. 47).

Em contraposição e como forma de resistência, a tarefa consiste em expandir a esfera de liberdades e de direitos para lá dos limites impostos pelo neoliberalismo.

O direito à cidade é um direito real de reconfigurar a cidade de outra maneira, de a adequar mais às nossas necessidades e desejos colectivos e assim mudar os nossos quotidianos, de redesenharmos as práticas arquitectónicas (por assim dizer), para encontrar uma forma alternativa de podermos continuar a ser simplesmente seres humanos. (HARVEY, 2008, p. 49).

A complexidade nas cidades contemporâneas tem condicionado à vida de seus habitantes fenômenos que proporcionam, segundo Sarmiento (2018, p. 239), “experiências pobres de fruição cultural” e, portanto, na relação entre infância e cidade, surgem obstáculos limitadores de uma plena afirmação dos direitos da criança, sendo eles: a divisão social do espaço, a segregação social e política, as desigualdades sociais, a ausência de políticas de acolhimento do imigrantes, o aumento do fluxo migratório, a densificação do tráfego de automóveis, a exigência de novos equipamentos públicos e a sua carência ou insuficiência, as políticas predadoras do meio ambiente, a especulação imobiliária, a violência urbana, a dominação do espaço cultural e midiático pelos interesses da indústria cultural, o medo.

Sarmiento (2018, grifo meu) aponta, nesse sentido, seis dimensões de restrição da cidadania da Infância, sendo eles: a) a **domesticação**: que seria o conjunto de atividades de uso do tempo livre pelas crianças no espaço urbano que são controlados pelos adultos, sob o pretexto de proteção das crianças, como exemplos: parques infantis, empresas de lazer, dos videogames aos parques de aventura, os serviços de organização de festas de aniversários, as seções dos restaurantes dedicadas às crianças etc.; b) a **institucionalização**: expressão com duplo sentido que seria “a constituição da infância como um fato ‘social’ por efeito da associação às crianças de um conjunto de ideias e concepções normativas” (p.235) e a colocação das crianças sob a tutela de instituições sociais, tais como: escolas, clubes, ateliês de tempo livre, dentre outros; c) a **insularização**: seria a condição de confinamento das crianças em espaços que condicionam experiências fragmentárias na cidade a partir da circulação entre instituições: da casa para a escola, da escola para outras instituições e destes pra casa. “Essa circularidade entre espaços restritos, feita usualmente por transporte público ou privado (...), faz com que as crianças naveguem entre ilhas no oceano urbano” (p.235); d) a **dualização**: que se refere a organização dual do espaço urbano onde oferece oportunidades desiguais às crianças de acesso ao usufruto da experiência propiciada pela cidade: dos espetáculos à frequência de museus, das visitas a bibliotecas, parques, praças etc.; e) **fragmentação**: onde os espaços urbanos emergem como *locus* cheios de interdições, de receios e medos, de destinos indesejados aos lugares de atração e apego, ambientes desejados que incendeiam a imaginação e, frequentemente, inculcam precocemente um cultura de consumo (p.236) e, por último, f) a **restrição**

**da autonomia de mobilidade:** que constitui um dos temas mais significativos e tem sido objeto de múltiplos estudos. Segundo Sarmiento (2018), um dos principais fatores de restrição da autonomia de mobilidade é a automobilização da cidade, na qual o aumento exponencial do automóvel retirou as crianças das ruas, além de outros efeitos como a poluição, ruídos, engarrafamentos, a transformação de parques em estacionamentos, acidentes rodoviários etc. A automobilização da cidade de efeitos paradoxais, que por um lado permite, teoricamente, percorrer maiores distâncias em menos tempo e menos esforço física, por outro, diminui o conhecimento efetivo da cidade.

De acordo com Castro (2001), as atividades realizadas por crianças e jovens nas cidades são analisadas de forma bastante negativizada diante dos grandes problemas urbanísticos, como, por exemplo, a violência, os roubos, o caos no trânsito, as pichações, as depredações etc. Paradoxalmente, são, positivamente, destacados enquanto consumidores em potencial. De certa forma, outros espaços, como, por exemplo, os *shoppings centers*, vêm ocupando grande parte do tempo desses sujeitos destinados a ordenar e homogeneizar suas ações por meio do consumo de produtos que estão na moda (PEREIRA, 2002).

Contraditoriamente, não rara, a participação social das crianças e jovens apresenta-se pouco reconhecida frente aos aspectos etários e desconsiderados como atores sociais, sendo, portanto, excluídos do exercício da cidadania<sup>22</sup> e, conseqüentemente, da construção da sociedade e da cultura (KRAMER, 2001). Castro (2001a) contribui afirmando que

[...] a presença das crianças no mundo e na vida social se torna obstaculizada: em primeiro lugar, a cultura contemporânea de consumo perfaz um isolamento destes sujeitos valorizando identificações 'separadas' e 'individualizadas'; em segundo lugar, as condições estruturais de inserção da criança no mundo não lhe favorece uma participação mais imediata e legitimada, uma vez que, enclausuradas nos espaços de aprendizagem e proteção, elas são vistas como ainda aguardando uma posição ulterior de participação e responsabilidade. (CASTRO, 2001a, p. 36).

---

<sup>22</sup> De acordo com Pais (2005, p. 111-112, grifo do autor), a cidadania não pode ser apenas vinculada ao discurso da 'integração', "importa também explorar os movimentos juvenis de expressão cultural, sem esquecer os *sentimentos de pertença* e as subjetividades que se investem nas relações de sociabilidade". Dessa forma, cidadania necessita estar abarcada também no 'reconhecimento da diversidade'. Para Castro (2001), a cidadania pode ser desdobrada em direitos civis, políticos e sociais, sendo que o cidadão usufruiria destes três direitos, fundamentais para a participação nos rumos da sociedade, para a liberdade de expressão, manifestação e mobilidade e para a vida e igualdade perante a lei.



Além disso, segundo Debortoli, Martins e Martins (2008), no que diz respeito às infâncias e suas práticas no espaço urbano, parece implicar como problemática a (im)possibilidade de experiências no processo de construção social das infâncias. Nesse aspecto, afirmam:

Evidencia-se ora uma prescrição restritiva universalizando e homogeneizando as infâncias, ora o abandono e o isolamento das crianças, relegando-se a relações próprias aos grupos de pares que, ao mesmo tempo em que abandonam e isolam, multiplicam uma infância fragmentada e privatizada que perde, cada vez mais, o sentido do público e das relações sociais, especialmente no espaço da cidade. (DEBORTOLI; MARTINS; MARTINS, 2008, p. 16).

Mesmo diante dessas reflexões, que não raro apontam impossibilidades, invisibilidades, negações às crianças e às infâncias, a cidade apresenta-se também como um relevante tempo e espaço de práticas de sociabilidade entre pares (GOMES; GOUVÊA, 2008) e como recurso e fonte de novas percepções, conhecimentos e afetos (CASTRO, 2001). Concomitantemente, “um campo de possibilidades” (GUSMÃO, 2015, p. 21), no qual a experiência da e na cidade “constitui um dos aspectos primordiais na constituição do sujeito no contemporâneo, enquanto experiência que possibilita diferentes formas de convivência e alterização” (CASTRO, 2001, p. 39).

Nessa linha de pensamento, Sarmiento (2018, p. 233) destaca que o cenário acima descrito “não é inelutável” e as cidades não possuem apenas fatores de restrição e privação dos direitos da cidadania da infância: “elas são, também, pelas suas características espaciais e relacionais, contextos possíveis de potenciação dos direitos das crianças”. Dessa maneira, o que determina a possibilidade de potenciação da cidadania “é o desenvolvimento de políticas urbanas que permitam a concretização do reconhecimento e da participação das crianças” (SARMENTO, 2018, p. 236)<sup>23</sup>.

Para Sarmiento, políticas orientadas para o bem-estar das crianças e para a cidadania podem potencializar a participação cidadã a partir dos seguintes fatores: (a) a **personalização**: está relacionado quando se atribui ao espaço um valor simbólico, sendo que as crianças “investem de emoção e significado os espaços que

---

<sup>23</sup> Esta perspectiva de “personalização” proposta por Sarmiento (2018) se aproxima daquilo que Merleau-Ponty (2006) nos leva a compreender com “movimento corporificado”. A perspectiva de conhecimento e percepção do espaço enquanto “corporificação” serão melhores apresentadas a partir dos dados de campo.

habitam, transformando-os em *lugares*, no sentido em que lhe atribuem um valor próprio, repleto de memórias, sentimentos e significações íntimas” (SARMENTO, 2018, p. 237); (b) o **affordance**: sem tradução clara para o português, seriam as propriedades dos objetos ou contexto que podem ser apropriadas e percebidas pelo sujeito, “útil para se compreender esse aspecto de vínculo da criança com o espaço urbano”. Nesse sentido, quando maior a mobilidade das crianças pela cidade mais positivos são os “*affordances*”<sup>24</sup> (p. 237); (c) a **experiência**: segundo Sarmento (2018), no sentido benjaminiano do termo, “a riqueza da experiência está na capacidade humana de se relacionar com o real, aprendendo-o e expondo-o por meio da linguagem e, nesse ato, incorporando o conhecimento historicamente sedimentado com a assimilação do novo”. Nesse sentido, a cidade como espaço público e patrimônio coletivo, material e imaterial, pode ser “o local da experiência infantil, pela potenciação das formas de descoberta e conhecimento que propicie” (p. 238); (d) a **intergeracionalidade**: aparece contrária a uma ideia de guetificação dos diferentes grupos sociais, sendo a possibilidade de interações intergeracionais proporcionadas a partir da adoção de políticas públicas urbanas – redesenho urbanístico das ruas, praças e parques, a criação de zonas livre de automóveis e a contínua abertura para negociação da vida em comum na cidade – que garantam a abertura da cidade à participação de todos; (e) a **participação**: constitui um dos aspectos mais relevantes no reconhecimento da cidadania das crianças,

---

<sup>24</sup> Ingold (2015), inspirado em James Gibson (1927), discorre acerca do conceito de *affordances*. Segundo Ingold, para Gibson, os constituintes essenciais de qualquer meio ambiente compreendem o que ele chama de *affordances*. A principal teoria na qual se debruça Gibson diz respeito a relação entre “meio ambiente dos animais” e o ‘mundo físico’, na qual o primeiro não existe em si por si, mas existe em relação ao ser cujo meio ambiente ele é. Gibson trabalha a ideia de “nicho” – “um pequeno canto do mundo ao qual um organismo adaptou-se através de um processo de adaptação” que estabelece as condições às quais qualquer ocupante deve se adaptar. Nas palavras de Ingold (2015, p. 130): “Como propriedades do mundo mobiliado, as *affordances* do meio ambiente estão lá para serem descobertas e postas em uso por qualquer criatura equipada para fazê-lo”. Entretanto, Ingold contradiz Gibson a partir do conceito de *Umwelt* de Jakob von Uexküll (1992) – “O *Umwelt*, ao que parece agora, é justamente o oposto: está no lado do organismo apontando para o meio ambiente” (INGOLD, 2015, p. 132) – e de *Hecceidades* de Deleuze e Guattari (2004), invertendo e ampliando a lógica proposta por Gibson. Nesse sentido, destaca que “longe de habitar um chão selado mobilidade com objetos, o animal vive e respira em um mundo de terra e céu – ou devindo terra e devindo céu – onde perceber é alinhar os próprios movimentos em contraponto às modulações do dia e da noite, do sol e da sombra, do vento e do clima. É sentir as correntes de ar enquanto infundem o corpo, e as texturas da terra sob os pés” (p.142). Acerca do conceito de *hecceidades* define: “Estas *hecceidades* não são o que nós percebemos, já que no mundo de espaço fluído não há objetos de percepção. Elas são, ao contrário aquilo *com* que percebemos. Em suma, perceber o ambiente não é reconstituir as coisas a serem encontradas nele, ou discernir suas formas e disposições congeladas, mas juntar-se a elas nos fluxos e movimentos materiais que contribuem para a seu – e nossa – contínua formação” (Op. cit., p. 143). Diante dessas reflexões, acredito que as reflexões de Ingold nos ajudam a ampliar a definição de *affordances* destacada por Sarmento, no sentido que os objetos ou contextos não são estáticos e são percebidos e apropriados em um movimento relacional.

nomeadamente no espaço urbano e mesmo crianças afastadas da ação política direta, elas não deixam de ter opiniões e propostas para a vida na cidade. Nesse sentido, as políticas serão mais adequadas quando elas se orientarem para a construção de contextos de participação de todos grupos geracionais; por fim, (f) a **urbanidade**: que é “o sentido de uma participação na comunidade, a preocupação com seu presente e com seu futuro, e empenho em relações recíprocas de convivialidade e sustentabilidade” (p.239).

Tonucci (2016) ao dizer sobre o direito da criança à cidade nos provoca a pensar em uma cidade para todos, colocando as crianças como protagonistas de sua (re)construção cotidiana:

Isso significa ocupar-se de todos e não de um alguém. Essa foi a escolha ao dedicar o meu trabalho às crianças. Eu não quero uma cidade infantil, uma cidade pequena. Não quero uma cidade montessoriana. Quero uma cidade para todos. E para estar seguro de que não esquecerei ninguém, escolho o mais novo. (TONUCCI, 2016, s. p.).

O mesmo autor destaca que algumas cidades veem assumido o projeto “a cidade das crianças”, na qual a concepção de cidade passa a se transformar e ser mudada a partir da participação das crianças, onde os adultos seriam ajudados a reconhecer as necessidades e direitos das mesmas.

Trabalhamos com crianças bem pequenas, que expressam de forma muito simples suas necessidades mais fundamentais. Nesse diálogo, acredito que um bom administrador pode encontrar força para colocar-se ao lado de todos os cidadãos, sem perder ninguém. É uma escolha de valor, porque as crianças levam consigo um conflito. E a cada proposta que fazem, abrem um conflito com os adultos. (TONUCCI, 2016, s. p.).

Essa perspectiva de participação das crianças nos aspectos decisórios da cidade está presente – como direito consagrado na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) – por meio de iniciativas como “Cidade Amiga das Crianças” (1996) (UNICEF, 2004).

Uma cidade amiga da criança tem por objetivo garantir que sejam respeitados os direitos da criança a serviços essenciais de saúde, educação, abrigo, água limpa e instalações sanitárias decentes, e proteção contra a violência, abusos e exploração. Busca também aumentar o poder de cidadãos jovens para que possam tomar parte nas decisões sobre sua cidade, expressar sua opinião sobre a cidade em que vive e participar da vida familiar, comunitária e social. Promove os direitos da criança a andar sozinhas nas ruas com segurança, encontrar amigos e brincar, viver em um ambiente não poluído, com espaços verdes, participar de eventos culturais e sociais e exercer sua cidadania em condições de igualdade em sua

cidade, com acesso a todos os serviços, sem sofrer qualquer tipo de discriminação. (UNICEF, 2004, s. p.).

Nos últimos anos, estudos tem dado conta de questionar e problematizar a posição atribuída às crianças e aos jovens de incapacidade social, política e cultural, posição esta que viabiliza a exclusão destes sujeitos da participação plena na vida social (CASTRO, 2001; KRAMER, 2008; ARAÚJO, 2018; SARMENTO, 2018). O Sociólogo Britânico Alan Prout (2010) destaca a necessidade dos pesquisadores e cientistas sociais manterem a reflexão acerca do significado de participação das crianças, pois precisamos aprender muito sobre as formas de permitir que elas falem por si próprias e de sua maneira. De acordo com Araújo (2018):

A busca por reconhecimento político da criança na cidade não deixa de ser uma demonstração do quanto, em um projeto de cidade, a criança foi esquecida ou quanto nos colocamos como representantes legítimos de seus interesses e expectativas. (ARAÚJO, 2018, p. 209).

A participação das crianças é um assunto de destaque na retórica, mas, não raro, pouco acentuada na aplicação prática, nos diz Prout (2010). Baseado nos estudos de Pia Christensen (1994), o autor afirma que existe um relacionamento recíproco entre a participação política das crianças, que é sua cidadania, e sua representação no discurso social e cultural, apontando, nessa conjuntura, a necessidade de uma reavaliação da exclusão e do isolamento das crianças da vida pública e a reconsideração dos estereótipos rotineiros e inúteis sobre as crianças que predominam no imaginário social (PROUT, 2010).

Um aspecto importante a ser destacado é que o corpo de conhecimento produzido nos últimos anos acerca das temáticas Infância e Cidade, principalmente nos campos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança, da Geografia da Infância, da Educação e de pesquisas etnográficas que enfatizam a escuta e diferentes participações das crianças, tem encontrado ecos nas políticas públicas.

Embora nos países europeus tal aspecto mostre-se mais presente, em outros contextos vem-se buscando legitimar a participação das crianças na formulação de políticas que dialogam com a perspectiva de “uma cidade para todos” (TONUCCI, 2016, s. p.). Como exemplos, podemos citar a cidade de Fano, na Itália, e também Pontevedra, no Norte da Espanha, na Galícia, em que foram criadas instâncias de participação das crianças nas decisões sobre planejamento urbano (TONUCCI, 2016). No contexto da América do Sul podemos citar o exemplo da cidade de

Rosário na Argentina, onde, tendo como perspectiva o conceito de Cidade Educadora, parques e praças foram reformados/reconstruídos a partir do olhar das crianças, nos chamados “*Consejos de Niños*” (BALPARDA, 2016, s. p.). No Brasil, o trabalho de dissertação de Lansky (2006) analisou o processo de planejamento e apropriação de uma praça pública por um grupo de crianças em Belo Horizonte, dentro de um programa governamental. Porém, como aponta Lansky (2012), muitas ações são pontuais e isoladas, sendo a criança um tema pouco presente entre arquitetos, urbanistas e projetos de políticas públicas.

É bastante claro que os conceitos de criança, jovem e de político não precisam de significados estabelecidos e generalizáveis, mas é importante reconhecer que o político é inseparável da vida urbana e que crianças e jovens são uma parte inseparável dela. (AIKTEN, 2015, p.694).

Diante dessas reflexões iniciais, este trabalho busca dar foco nas ações propostas pela escola em diálogo com a cidade sem deixar de lado questões e tensionamentos que nos fazem perspectivar outras maneiras de garantir o direito à cidade em suas contradições, não restrito somente aos espaços consagrados como ideais pelos adultos (AIKTEN, 2001, 2014; LEFEBVRE, 2001; MÜLLER, 2012; TONUCCI, 2016). Além disso, busca reafirmar a perspectiva de conquistas e manutenção de direitos – da Educação Infantil como etapa da Educação Básica, no qual **educar e cuidar** constituem sua base (GOULART, 2005; NEVES, 2010; SANTOS, 2015) –, principalmente, nos tempos atuais onde observam-se os enxugamentos dos mesmos, salvaguardado pelo discurso de um Estado sem recursos financeiros e de uma política e gestão pública com ênfases na perspectiva restritamente econômica.

Nessa linha de pensamento, é oportuno dizer neste momento que talvez o estudo aqui proposto não fosse possível de ser realizado caso a pesquisa de campo fosse efetivada um ano depois, devido a esse enxugamento e interrupção de políticas públicas, evidentes na nova gestão da Prefeitura de Belo Horizonte (2017-2020). No ano de 2018 houve a suspensão do agendamento de ônibus da frota do Programa BH para Crianças que atende especificamente a Educação Infantil no Município de Belo Horizonte, com justificativas acerca das orientações que determinam parâmetros de segurança para transporte de crianças em veículos

escolares<sup>25</sup>. Conseqüentemente, o Projeto Educando a Cidade para Educar suspendeu suas atividades dentro da SMED, prejudicando as vivências das crianças e professoras/es na cidade. Nesse sentido, em quais aspectos podemos considerar Belo Horizonte como uma cidade educadora, onde, há alguns anos atrás criou-se uma política pública, com o envolvimento de outros segmentos sociais como museus e parques, para garantir o diálogo entre a escola e cidade e de repente, com a mudança da gestão pública, esse direito – nos seus diferentes modos – é interrompido sem perspectivas de novas ações? Em que medida esse direito tem sido garantido para as crianças, as professoras/es da Educação Infantil e as famílias?

De acordo com Silva (2008), mesmo após a institucionalização – a partir da Constituição Federal de 1988 – que assegura como direito das crianças e das famílias a contarem com instituições de cuidado e educação das crianças desde o nascimento, são muitos os desafios e barreiras a serem superadas, tanto no que se refere ao atendimento, quanto aos diversos elementos relativos à qualidade das experiências proporcionadas às crianças nas instituições de Educação Infantil<sup>26</sup>. Silva (2008, p. 60 apud BOBBIO, 1992) nos chama a atenção para o fato de que a compreensão do direito deve ocorrer a partir “das condições, dos meios e das situações nas quais este ou aquele direito pode ser realizado” já que enunciá-los

---

<sup>25</sup> No ano de 2013, por orientações da Secretaria Municipal de Educação, a saída das crianças de 0 a 3 anos foram restringidas devido ao fato dos ônibus da frota do Programa BH para Crianças e ônibus comerciais locados pelas EMEIS não serem “adaptados” e, conseqüentemente, não oferecerem segurança para os bebês e crianças. No final do ano de 2018 a Secretaria Municipal de Educação e o Programa BH para Crianças suspenderam todos os agendamentos dos ônibus da frota que atendem ao Projeto Educando a Cidade para Educar, tendo em vista as orientações que determinam parâmetros de segurança para transporte de crianças em veículos escolares (Resolução CONTRAN 541 de 15/07/2015). Na nova orientação a restrição abarcou toda a Educação Infantil, ou seja, nenhuma instituição poderá realizar saídas com as crianças onde o transporte via ônibus seja exigido. O Projeto Educando a Cidade para Educar está vinculado ao Programa BH para Crianças que dá suporte em relação ao transporte das crianças e professoras para os espaços agendados. O Programa BH para Crianças foi criado em 2011, com objetivo de garantir a inserção dos estudantes e professores da Rede Municipal de Educação em diversos espaços da cidade de Belo Horizonte. O Programa BH para Crianças conta com uma frota própria de 18 ônibus e um micro-ônibus e coordena a logística do transporte para roteiros educativos planejados pelas escolas municipais e o atendimento às demandas de transporte para participação de escolas de ensino fundamental, Emeis e creches conveniadas com a Prefeitura em projetos e programas da SMED, como o Educando a Cidade para Educar e Escola Integrada. Como veremos mais adiante, a pesquisa de campo foi realizada ao longo do ano de 2017 e que talvez não fosse possível um ano depois dadas as mudanças nas orientações, que conseqüentemente suspenderam as ações do Projeto Educando a Cidade para Educar.

<sup>26</sup> Somente a partir de 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, A Educação Infantil passa a ser definida como primeira etapa da Educação Básica. “Em Belo Horizonte, somente a partir do ano de 2004 é que são criadas as primeiras instituições públicas municipais de Educação Infantil com atendimento à criança desde os primeiros meses de vida e em período integral” (SILVA, 2008, p. 21).

não é a maior dificuldade encontrada quando se aborda o direito de modo geral e, em especial, dos direitos sociais. Nesse sentido, contextos sociais, políticos, culturais e econômicos podem contribuir, dificultar ou até mesmo impedir que se tornem realidade, o que retrata a atual situação aqui evidenciada no que se refere ao projeto Educando a Cidade para Educar. No Brasil, por exemplo, a efetiva proteção e garantia do direito das crianças de 0 a 6 anos ao acesso à educação pública de qualidade depende de uma ampla mobilização de diferentes setores da sociedade e de sua transformação em política pública, localizada no contexto da luta política (SILVA, 2008).

Dada a importância e visibilidade dos possíveis alcances do projeto e das práticas na qual este trabalho se debruça, cabe problematizar as implicações a partir do momento em que direitos deixam de serem garantidos e tem-se consequências no cotidiano de crianças e professoras/es. Nesse sentido cabe afirmar, como destacado por Sarmiento (2018), que

para as crianças, o direito à cidade é a condição da sua própria cidadania, que não constitui uma proclamação jurídica nem é um estatuto outorgado. É, outrossim, algo que decorre diretamente de políticas públicas para a infância e para a cidade que garantam a participação de crianças e de adultos na edificação do território urbano, segundo lógicas de inclusão e sustentabilidade. (SARMENTO, 2018, p. 239).

Para além, se debruça na perspectiva de contrapor a uma ideia e perspectiva de educação preocupada com o conhecimento objetivo/objetivado sendo que a maior riqueza que ela (a escola) pode provocar é a riqueza dos caminhos, processos, itinações e peregrinações (GOULART, 2005; INGOLD, 2015).

Diante disso, alguns questionamentos surgem e me motivam a compreender mais detalhadamente as nuances e potencialidades da relação entre a escola e a cidade debruçando-me sobre um projeto político proposto para as instituições públicas de Educação Infantil de Belo Horizonte, as relações que as instituições estabelecem com o que está proposto no mesmo e as “maneiras de frequentar um lugar” (CERTEAU, 2004, p. 162) das crianças ao saírem para as “excursões”<sup>27</sup> interagindo e apropriando-se – “através, em torno, para e de lugares” (INGOLD, 2015) – na/da cidade. A saber: a) Como as crianças, ao participarem coletivamente de vivências propostas pela escola, em especial o acesso aos parques, aos museus,

---

<sup>27</sup> Expressão utilizada pelas crianças e professoras para definir as saídas para os lugares da cidade. Doravante, mais detalhes serão expostos ao longo da tese.

às praças, etc. de Belo Horizonte, recomendado pelo projeto “Educando a Cidade para Educar”, vivenciam a cidade? b) De que maneira as crianças expressam seus conhecimentos durante a realização de ações propostas pela escola nas excursões? c) Como tem sido valorizada a multiplicidade de expressões das crianças, tanto pela escola quanto pelos lugares fora da escola que as recebem? d) Como as crianças constroem conhecimentos acerca da cidade quando movimentam-se para além dos “muros da escola”? e) Como a escola pode se reinventar e construir novas possibilidades de compreensão acerca de que são as crianças e as potencialidades da relação mais estreita e orgânica entre escola e a cidade?.

Estas perguntas mobilizadoras foram o ponta pé inicial desta investigação e com bases nas mesmas buscou-se, a partir da perspectiva etnográfica, realizar um estudo reflexivo e compartilhado, cujo objetivo central **foi investigar e compreender como as crianças vivenciam experiências nos espaços da nossa cidade a partir das excursões propostas por uma Instituição Pública de Educação Infantil de Belo Horizonte.**

É importante destacar, como sugere o trabalho de Lansky (2012), que a cidade também se apropria, usufrui e é tensionada na relação com a infância e com as crianças. Nesse sentido, a proposta de investigação tem como foco de análise os usos e apropriações dos lugares da cidade pelas crianças e a relação desses lugares com a infância tendo como ponto de partida as ações propostas pelo projeto “Educando a Cidade para Educar” e sua relação com uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte.

No contexto da Educação Infantil busco uma compreensão da Infância e de suas relações sociais entremeadas pelo movimento estabelecido entre a escola e os lugares na cidade. Neste estudo há um destaque também para a centralidade do movimento que a escola provoca, por meio de um projeto instaurado enquanto uma política pública para a educação das crianças e que procura romper com os dualismos “Escola - Cidade” “Criança - Rua”, em uma perspectiva de que a educação para ser cidadã precisa repensar as fronteiras existentes entre a escola e a cidade (FREIRE, 1993; MOLL, 2008; GADOTTI, 2009).

Por fim cabe destacar, como aponta Goulart (2005, p. 22), que o debate sobre a qualidade na educação infantil é complexo e inclui reflexões sobre os direitos da criança: “direito de acesso aos bens materiais, direito ao contato com profissionais competentes para o trabalho nesse segmento, direito aos cuidados básicos da



primeira infância, direito de acesso aos conhecimentos formais”, – completo acrescentando – direito à cidade, direito às políticas públicas mais permanentes e específicas para a infância, direito à educação de qualidade, dentre tantos outros.

## 2.1 Infâncias e Cidade

A crescente urbanização da sociedade contemporânea faz com que a cidade seja o contexto de vida da maioria das crianças no mundo. De acordo com relatório do UNICEF (2012), mais de 50% da população do mundo, que inclui mais de um bilhão de crianças, vive hoje em cidades médias e grandes. No Brasil, os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apontam quase 85% dos brasileiros vivem nos centros urbanos (PNAD, 2015). Este cenário traz consigo um conjunto de problemas acerca das condições sociais de vida das crianças, tais como habitação, salubridade, mobilidade, educação, espaços de lazer, cultura e educação, segurança, violência, medo, etc. Em várias regiões do mundo, a infraestrutura e os serviços básicos não estão sendo ampliados no mesmo ritmo do crescimento urbano. Cabe destacar que, no Brasil, 6 em cada 10 crianças e adolescentes vivem na pobreza (PNAD, 2015).

O processo de crescimento das cidades e sua expansão em níveis territoriais mais densos e longínquos teve início no final do século XVII, em especial na Europa recém industrializada. As diferentes transformações sociais, econômicas, políticas e culturais ocorridas na Europa, principalmente nos séculos XVIII e XIX, levam alguns autores (SIMMEL, 1902, 1908; MUMFORD, 1965; LEFEBVRE, 2002; CHARNEY; SCHWARTZ, 2004) a avaliarem a emergência neste período de novas formas de viver nas cidades europeias.

Charney e Schwartz (2004) mapeiam a modernidade a partir da análise de problemas e fenômenos considerados “modernos”, não podendo ser entendida fora do contexto das práticas nas cidades. As cidades modernas proporcionaram espaços de circulação dos corpos e das mercadorias, inaugurando novas sensibilidades.

O surgimento de uma cultura metropolitana que levou às novas formas de entretenimento e atividades de lazer; a centralidade correspondente do corpo como local de visão, atenção e estimulação; o reconhecimento de um público, multidão ou audiência de massa que subordinou a resposta individual à coletividade [...]; indistinção cada vez maior da linha entre a

realidade e suas representações; e o salto havido na cultura comercial e nos desejos do consumidor que estimulou e produziu novas formas de diversão. (CHARNEY; SCHWARTZ, 2004, p.19).

Mumford (1965), relacionando os processos de industrialização e migração ocorridos no mundo, destaca que até o século XIX havia um equilíbrio de atividades dentro da cidade. As atividades agrícolas, frente à modernização, começam a perder espaços como forma de subsistência do ser humano, o qual se vê obrigado a se deslocar do campo para a cidade, atraído pelas possibilidades de trabalho e também pelo desejo de ascensão às novas tecnologias. Com a expansão do capitalismo emergem novas formas de comércio e atividades econômicas, transformando cada parte da cidade em uma comodidade negociável.

O autor aponta que talvez o fato mais importante seja o deslocamento da população ocorrido em vários países da Europa ocidental, tendo como consequência a espantosa ascensão no índice de crescimento demográfico. Segundo Lefebvre (2002 [1968], p. 17), a produção agrícola se converte num setor industrial, submetida às exigências do crescimento econômico (industrialização), estendendo suas consequências ao conjunto dos territórios, regiões, nações e continentes. Nesse sentido, “o *tecido urbano* prolifera, estende-se, corroí os resíduos de vida agrária”<sup>28</sup>.

Para Gastal (2006), a máquina (primeiro o trem e depois o automóvel) espalha as cidades por territórios mais amplos, complexificando os espaços partir das novas velocidades. Envoltos nos ideais de lucro e riqueza, a cidade passa a movimentar-se sob o signo da modernidade. Nessa perspectiva, segundo a autora: “o olhar moderno deixa de ver a cidade como unidade, passando a senti-la como palco da simultaneidade e da montagem, aí subentendida a idéia de fragmento” (GASTAL, 2006, p. 67). Nos dizeres de Lefebvre (2002 [1968], p. 17): “[...] a grande cidade explodiu, dando lugar a duvidosas excrescências: subúrbios, conjuntos residenciais ou complexos industriais, pequenos aglomerados satélites pouco diferente de burgos urbanizados”.

Ao tratar vida moderna, Simmel (1973 [1902]) reflete acerca do contraponto entre o viver na cidade grande e a vida rural. Nesta, onde o ritmo das práticas sociais e a fluidez de imagens mentais decorrem mais lentamente, prevalece a emoção, enquanto que no novo modo de vida na metrópole a impessoalidade é a

---

<sup>28</sup> De acordo com Lansky (2012), a obra de Lefebvre é questionada por alguns autores ao desconsiderar a diversidade dos sujeitos do espaço urbano, considerando-os universais.

principal característica, dada a extrema racionalização do cotidiano face aos processos de urbanização.

Com cada atravessar de rua, como ritmo e a multiplicidade da vida econômica, ocupacional e social, a cidade faz um contraste profundo com a vida de cidade pequena e a vida rural no que se refere aos fundamentos sensoriais da vida psíquica. (SIMMEL, 1973 [1902], p. 12).

Simmel aponta que a vida moderna urbana oferecia imensas possibilidades de o indivíduo ser muitas coisas ao mesmo tempo, ou seja, “a metrópole conduz ao impulso da existência pessoal mais individual” (SIMMEL, 1973 [1902], p. 23).

O trabalho de Jane Jacobs (2000 [1961]) questiona o desenvolvimento do planejamento e do desenho urbano, classificados pela autora como ortodoxos, nas cidades e os princípios de reurbanização em contrapartida às questões de natureza socioeconômicas. A autora faz análises de algumas cidades dos EUA na década de 50, como Chicago, Nova York, Los Angeles, dentre outras, comparando os usos dos espaços das ruas com os espaços dos conjuntos habitacionais, onde tudo tem lugar predeterminado. Jacobs afirma que uma rua movimentada consegue garantir mais a segurança das crianças e dos adultos, pela vigília que as pessoas – mesmo que estranhas ou desconhecidas – imprimem aos espaços. Já uma rua deserta ou mesmo nos conjuntos habitacionais, as pessoas são mais suscetíveis à violência, a segregação e a discriminação:

O contato público e a segurança nas ruas, juntos, têm relação direta com o mais grave problema social do nosso país: segregação e discriminação racial. Não estou dizendo que o planejamento e o desenho de uma cidade, ou seus tipos de ruas e de vida urbana, possam vencer automaticamente a segregação e a discriminação. Várias outras iniciativas são imprescindíveis para corrigir essas injustiças. Todavia, afirmo, sim, que urbanizar ou reurbanizar metrópoles cujas ruas sejam inseguras e cuja população deva optar entre partilhar muito ou não partilhar nada pode tornar muito mais difícil para as cidades norte-americanas superar a discriminação, sejam quais forem as iniciativas empreendidas. Levando em consideração a intensidade do preconceito e do medo que acompanham a discriminação e a encorajam, superar a segregação espacial é também muito difícil se as pessoas se sentem de algum modo inseguras nas ruas. É difícil superar a discriminação espacial onde as pessoas não tenham como manter uma vida pública civilizada sobre uma base pública fundamentalmente digna e uma vida privada sobre uma base privada. (JACOBS, 2000 [1961], p. 57).

Nessa linha de pensamento, Caldeira (2000)<sup>29</sup> ao analisar as metrópoles contemporâneas destaca que a violência e o medo aí presentes geram novas

---

<sup>29</sup> A autora focaliza em seu livro o caso da cidade de São Paulo, apresentando reflexões e análises referentes à forma pela qual o crime, o medo da violência e o desrespeito aos direitos da cidadania

formas de segregação e discriminação social. Nas últimas décadas, grandes cidades como Buenos Aires, Los Angeles, São Paulo, Budapeste, Cidade do México, dentre outras, têm usado o medo da violência para criar estratégias de proteção e reação. Assim, afirma:

Em geral, grupos que se sentem ameaçados com a ordem social que toma corpo nessas cidades constroem enclaves fortificados para sua residência, trabalho, lazer e consumo. [...]. Tanto simbólica quanto materialmente, essas estratégias operam de forma semelhante: elas estabelecem diferenças, impõem divisões e distâncias, constroem separações, multiplicam regras de evitação e exclusão e restringem os movimentos. (CALDEIRA, 2000, p. 9).

Para a autora, os enclaves fortificados<sup>30</sup> que estão transformando as cidades contemporâneas representam o lado complementar da privatização da segurança e transformação das concepções de público, atraindo aqueles que “temem a heterogeneidade social dos bairros urbanos mais antigos e preferem abandoná-los para os pobres, ‘os marginais’, os sem-teto” (CALDEIRA, 2000, p. 12). Para Bauman (2009, p. 46), viver na cidade é uma experiência ambivalente, pois, “ela atrai e afasta; mas a situação do cidadão torna-se mais complexa porque são exatamente os mesmos aspectos da vida na cidade que atraem e, ao mesmo tempo ou alternadamente, repelem”.

No plano da “cultura urbana”, segundo Magnani (2002, p. 12), nas grandes metrópoles convivemos a cada dia que passa com a “deterioração dos espaços e equipamentos públicos com a consequente privatização da vida coletiva, segregação, evitação de contatos, confinamento em ambientes e redes sociais restritos, situações de violência etc.”. Nesse aspecto, cabe destacar a seguinte passagem de Simmel (1973):

Todas as relações emocionais íntimas entre pessoas são fundadas em sua individualidade, ao passo que, nas relações racionais, trabalha-se com o homem como com um número, como um elemento que é em si mesmo indiferente. Apenas a realização objetiva, mensurável, é de interesse. (SIMMEL, 1973 [1902], p. 13).

De acordo com Lansky, Gouvêa e Gomes (2014, p. 720), podemos apontar que a criança que vive nos centros urbanos “progressivamente tornou-se uma das

---

têm suscitado transformações urbanas para produzir um novo padrão de segregação espacial, principalmente, nas duas últimas décadas.

<sup>30</sup> Enclaves fortificados são, segundo Caldeira (2000), espaços privatizados, fechados e monitorados, destinados a residência, lazer, consumo e trabalho. “Podem ser shopping centers, conjuntos comerciais e empresariais, ou condomínios residenciais” (p. 12).

principais vítimas da segregação socioespacial nas metrópoles modernas, resultando em casos de confinamento e/ou controle excessivo para alguns grupos e marginalização para outros”. Estudos como o de Müller (2010), Lansky (2012) e Verbena e Faria (2014) destacam que a restrição e privatização dos espaços de circulação das crianças em especial nas metrópoles brasileiras sinalizam um empobrecimento da experiência social infantil.

Outros pesquisadores destacam que nos últimos anos é possível verificar mudanças nos padrões de mobilidades das crianças. Estudos europeus e norte-americanos, de acordo com Christensen e colaboradores (2014), indicam que as crianças contemporâneas, ao serem comparadas com a(s) infância(s) de seus avós, estão mais sujeitas a restrições em sua mobilidade cotidiana, pois sempre foram objeto de alguma restrição na sua circulação, principalmente devido a intensificação dos processos de institucionalização da infância. Como apontam os autores, ao sugerirem que vários estudos indicam que “o aumento na regulação da mobilidade e das atividades recreativas externas das crianças é, em grande medida, produto da crescente conscientização, por parte dos pais e das próprias crianças, acerca dos riscos” (CHRISTENSEN *et al.*, 2014, p. 701).

De acordo com Sarmiento (2018), a restrição da autonomia de mobilidade constitui um tema muito relevante no debate acerca das experiências de infância na cidade e tem a automobilização como grande fator que agrava e impede a circulação mais livre das crianças no espaço urbano. Nesse sentido, o autor destaca que:

Os efeitos da limitação da autonomia de mobilidade nas crianças são, em síntese, múltiplos: afetam o conhecimento do espaço urbano e o acesso à experiência do seu usufruto; têm resultados profundamente negativos na corporeidade infantil e estão associados a fatores como o aumento da obesidade e do peso infantis, e o desenvolvimento de doenças decorrentes de reduzido exercício físico; limitam o contato entre gerações, ao retirarem da circulação pública sobretudo os cidadãos mais novos e os mais velhos; exponenciam os fatores de insularização e fragmentação da experiência urbana já atrás assinalados. (SARMENTO, 2018, p. 236).

Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015, p. 433), ao realizarem uma revisão bibliográfica internacional sobre mobilidade de crianças em centros urbanos, mostram que o tema vem sendo abordado majoritariamente por estudos europeus a partir da década de 70. Tais estudos apontam que “o nível de liberdade de locomoção independente da criança, entre os anos de 1971 e 1990, diminuiu, e o principal fator associado ao decréscimo da liberdade das crianças é o medo do

tráfego”. O medo e o confinamento das crianças se devem à fatores como preocupação com a segurança em centros urbanos e também a superproteção, controle, isolamento e a institucionalização da infância.

Em contrapartida, muitas pesquisas buscam dar visibilidades às apropriações e usos do espaço urbano pelas crianças. As crianças como atores sociais vivem suas experiências em diferentes espaços sociais, não limitados somente aos da família e da escola. Nesse sentido, “a criança constitui sujeito que faz uso dos espaços públicos e constrói formas próprias de participação na vida urbana” (LANSKY; GOUVÊA; GOMES, 2012, p. 720).

De acordo com Sarmiento (2018), a investigação sociológica das crianças no espaço urbano teve recentemente, no plano internacional, uma profunda renovação, por efeito conjugado de três fatores: (i) o desenvolvimento dos Estudos da Infância e, em particular, da Sociologia da Infância, que trouxe para a agenda investigativa, sobretudo a partir dos últimos trinta anos, a condição social da infância e a compreensão da criança como ator social; (ii) a importância da cidade como campo investigativo nas Ciências Sociais, com a renovação da sociologia urbana; e (iii) a tematização da infância na cidade como possibilidade de aceder a um conhecimento único sobre a sociedade.

No que diz respeito aos estudos centrados na temática Infância e Cidade, podemos citar algumas produções que buscam dar consistência aos campos da Educação e da Sociologia, tais como Müller (2007, 2018), Lopes (2013), Lopes e Fernandes (2018), Nascimento (2009), Loureiro (2010), Lansky (2006, 2012), Penteadó (2012), Teixeira (2012) e Verdana e Farias (2014).

A tese de Nascimento (2009) – *A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças* – parte do pressuposto de que as crianças são atores sociais com direito à cidade e busca apresentar de que maneira os espaços e equipamentos urbanos são (re)criados e apropriados por elas de forma a problematizar as possibilidades de (re)construção da cidade a partir do imaginário e da cultura lúdica da infância. O estudo apresenta resultados que indicam que há uma tensão entre a cidade organizada, planejada, pensada e construída pelos adultos e a cidade desejada, imaginada e (re)criada pelas crianças.

A dissertação de Loureiro (2010) – *A cidade também é nossa. Jardim de Infância, espaço e educação para a cidadania* – faz uma investigação acerca da compreensão das representações e práticas das crianças do jardim-de-infância

acerca da cidade. O trabalho desenvolvido na cidade de Braga, em Portugal, tem como ponto de partida o reconhecimento e importância da participação efetiva das crianças na política da cidade. Até o presente momento foi o estudo mais recente encontrado que constrói suas reflexões com as crianças da Educação Infantil. Nesse sentido, será de grande valia para o estudo aqui proposto.

O trabalho de tese de Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria (2014), intitulada *Lugares da infância: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação*, aborda a mobilidade de crianças brasileiras e portuguesas, delineando as dimensões da espacialidade e da temporalidade no ir e vir para além dos deslocamentos escola-casa-escola de crianças em seus diferentes contextos de convivência. Para a autora, as dimensões espaço e tempo são determinantes para que a criança explore seus trajetos de vida cotidiana, tendo as práticas lúdicas como processo humanizador das relações intra e intergeracionais no enfrentamento dos desafios e riscos que é constantemente (re)negociado no desvencilhamento da proteção, ambos para a conquista da autonomia (VERBENA e FARIA, 2014).

Mais recentemente, na produção nacional, destaca-se a publicação dos dossiês: *Tempos e espaços da infância* (MÜLLER, 2006); *Educação, cidade e pobreza* (BITENCOURT, 2012); *Infância e cidade: perspectivas analíticas para a áreas de educação e sociologia* (MÜLLER; NUNES, 2014). Este último reúne estudos que apresentam combinações teóricas e metodologias inovadoras. Os artigos presentes neste dossiê, ao abordarem as manifestações de crianças de diferentes países e suas relações com cidade, recorrem às diferentes áreas do conhecimento como a Educação, a Sociologia, a Geografia, a Antropologia, a Arquitetura, ao Urbanismo e a Psicologia no intuito de “contribuírem decisivamente para consolidar estudos e pesquisas sobre *Infância e Cidade*” (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 651, grifo das autoras). Mais recentemente, o dossiê *Infância e Cidade: diálogos com a educação* (ARAUJO; AQUINO, 2018) traz como ponto central o protagonismo das crianças na “trama urbana” associado aos diversos modos de se viver e habitar as cidades com outras crianças e com os adultos (GONDRA, 2018).

A ciência das cidades, ao fim e ao cabo, deseja organizar as circulações, inibindo as que são classificadas como negativas (doenças, criminalidade, lixo, ignorância...), com reforço para o que se considerava positivo (higiene, comércio, indústria, instrução...). É, pois, nesse amplo projeto de racionalização do urbano e da vida que cabe pensar as crianças como

fração a ser gerida, o lugar e funções que as cidades lhes reservam, mas também as representações e práticas que elas desenvolvem no interior da malha urbana; nervura central do conjunto dos artigos que integram o presente dossiê. (GONDRA, 2018, p. 166).

Cabe destacar também neste cenário a Geografia da Infância, como campo de conhecimento que vem se consolidando nos últimos anos (LOPES; VASCONCELLOS, 2006). O dossiê *Geografias das Infâncias: Fronteiras e Conexões*, organizado por Fernandes e Lopes (2018, p. 662), traz a “infância em seus contextos e em suas territorialidades como condição histórica e geográfica” com pesquisas que abordam múltiplas infâncias, suas espacialidades e territorialidades, envolvendo temáticas da infância na contemporaneidade, suas dimensões de participação, protagonismo, agência, direito à cidade, ética na pesquisa com crianças, entre outros temas.

Müller e Nunes (2014) destacam que foi a partir do desenvolvimento da cidade moderna e da origem a família nuclear que a infância dependeu da delimitação dos espaços, que na atualidade se manifesta de forma cada vez mais especializada/institucionalizada. Nesse sentido, afirmam que Infância e Cidade são duas categorias de análise que raramente são colocadas face a face, existindo pouco diálogo entre o campo sociológico, urbanístico e da educação no que se refere ao tema. Para as autoras existem poucos estudos teóricos sobre Infância e Cidade: “como se a criança pouco existisse no cotidiano do mundo social da cidade” (MÜLLER; NUNES, 2014, p. 667). Apontam, nessa perspectiva, que a articulação do pensamento educacional com o sociológico amplia a reflexão sobre espaços de experiências das crianças para além dos limites escolares e institucionalizados.

As autoras destacam também que investigar a vida das crianças na cidade demanda um duplo compromisso de pesquisa, tanto acadêmico-científico, como político. No âmbito acadêmico destacam, a partir de Christensen e O'Brien (2003, p. 661), as seguintes ações: (a) entender a vida da cidade a partir do ponto de vista das crianças; (b) possibilitar conexões entre lar, vizinhança, comunidade e cidade, o que diz respeito a interação contínua de redes de relações, lugares e espaços para crianças e adultos; e (c) promover o engajamento das crianças em processos de mudanças das cidades compreende saber como crianças veem/experimentam a cidade. Já em uma perspectiva política pode-se destacar de que maneira vem sendo pensada e reconhecida a participação das crianças nos rumos da cidade, ou seja, é necessário mecanismos de comunicação com a criança afim reconhecer suas



diversificadas experiências a partir de olhares menos convencionais dos adultos e que “a ligação entre a cidade e a criança pode ser mais proveitosa e agradável para a criança e para a cidade”.

## **2.2 Culturas Infantis e Experiências: conceitos iniciais para pensar as relações entre as crianças e a cidade**

A proposição de um estudo que tematiza a Infância e a Educação Infantil implica em um posicionamento e reflexão nas “dimensões políticas, éticas e estéticas” (KRAMER, 2006, p. 809) frente às respostas que buscamos e à visibilidade das relações sociais, históricas e culturais das crianças, ou seja, nossa capacidade de assumir responsabilidades diante “daquilo que elas irão mostrar e daquilo que iremos conhecer” (DEBORTOLI, 2008, p. 97).

Nesta proposta, compreendo, assim como Pereira (2012, p. 70), “a indissociabilidade entre os conceitos de infância e crianças, entendendo as crianças como categoria social constituída por sujeitos concretos e a infância como a experiência que lhes é própria”. As interpretações da inserção das crianças nos processos de relação e produção cultural dizem respeito às condições sociais em que elas vivem, interagem e significam o mundo (BORBA, 2005; DEBORTOLI, 2008). Neste aspecto, pensar a infância e suas relações no contexto da escola e da cidade remete às contradições, tensões e relações de poder que instauram diferentes processos simbólicos que constituem uma cultura humana demarcada como construção histórica (CASTRO, 2001; DEBORTOLI, 2008).

Historicamente, a criança, vem sendo circunscrita aos domínios dos espaços privados da vida social, onde os espaços públicos aparecem como inadequados e ameaçadores. A princípio os temas escola e cidade parecem distantes, uma vez que pensar a presença das crianças no espaço público, da rua/cidade, nos remete a lógica de que “lugar de criança é na escola” ou “em casa” (GOMES; GOUVÊA, 2008; LANSKY, 2012).

Lansky (2012) destaca que a separação entre os espaços públicos e privados, nas relações entre adultos e crianças, não é universalizada nem compartilhada, por exemplo, por grupos indígenas brasileiros. Além disso, aponta que

a percepção de inadequação dos espaços públicos à apropriação das crianças está associada a grupos pertencentes às camadas altas da população urbana moradora de grandes cidades, não partilhada por segmentos populares e moradores de cidades menores. (LANSKY, 2012, p. 13).

A visão segundo a qual as crianças deveriam ocupar espaços destacados da sociedade adulta determinou construções de saberes e conhecimentos a respeito das infâncias. Estas passaram a definir características supostamente intrínsecas às crianças direcionadas às práticas de socialização. De acordo com Gouvêa (2003), a construção da ideia da especificidade da infância pode estar diretamente relacionada às mudanças nas representações sobre a infância na Modernidade, tendo a escola como espaço de referência para a aprendizagem e preparação para o mundo adulto. Além disso, ao mesmo tempo, espaços sociais, como a rua e a cidade, passaram a ser percebidos como nocivos à formação moral da criança. Esta deveria estar inserida no espaço escolar e/ou doméstico sob os cuidados da mãe e não raro no cotidiano do trabalho.

Diálogos com o trabalho de Philippe Ariès (1981) – *História social da criança e da família* – permitem destacar que, para o autor, durante parte da Idade Média as crianças eram vistas indiferentemente dos adultos, “consideradas meros seres biológicos, sem estatuto social nem identidade específica” (MÜLLER; REDIN, 2007, p. 11). O que o autor chama de “Sentimento de Infância” teria começado no século XIII e sua evolução poderia ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas, os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII.

O estudo de Ariès permitiu uma visão mais abrangente de um conjunto de práticas de cuidado e atenção à criança nesses períodos, em oposição à suposta indiferença etária em relação aos adultos nas sociedades medievais, considerando-as como sujeito histórico. Ou seja, que conceito de infância é uma ideia moderna e uma construção social e histórica do Ocidente. Todavia, como destaca Müller e Redin (2007), muitos estudiosos, principalmente no campo da história e da educação, tem criticado os achados dos estudos de Ariès. Mais recentemente, a obra de Heywood (2004) traz reflexões acerca das inconsistências do que Ariès nomeia de “Sentimento de infância” e que, segundo Kuhmann Jr. (2005, p. 239) “seria simplista considerar a ausência ou a presença do sentimento da infância em um ou outro período da história”. Nesse sentido, podemos apontar a existência de

diferentes representações sobre a infância em diferentes tempos e lugares (KUHMAN JR., 2005) e, portanto, “os conhecimentos postulados sobre a infância ser uma construção social e plural, reverberam no entendimento de sua dimensão espacial”, pois as infâncias passam a ser lugares destinados às crianças e que se materializam em formas de paisagens nas diferentes sociedades (LOPES, 2013, p. 291), aspectos, estes, muito relevantes para o estudo aqui proposto.

Nas últimas décadas do século XX, especialmente a partir da década de 90, estudos, ensaios e pesquisas referentes às crianças vem ganhando destaque em diferentes campos do conhecimento, trazendo contribuições relevantes para a compreensão de suas inserções na cultura adulta (SARMENTO; GOUVÊA, 2008). A construção do campo não é recente, uma vez que esparsas investigações predominaram ao longo do século XX ao domínio da psicologia, da psicologia do indivíduo, dos dons e aptidões (CASTRO, 2001). Em contraposição a esse pensamento, diversos estudos surgiram nas três últimas décadas, através dos movimentos sociais a favor dos direitos das crianças, problematizando uma visão desenvolvimentista da infância, buscando outros parâmetros para compreender a diferença entre criança e adulto para além de uma suposta relação de fragilidade, dependência e incompetência (SARMENTO, 2008; KRAMER, 2008).

A emergente e significativa produção sobre a infância nas ciências sociais nas últimas décadas, bem como a possível a consolidação de um campo do conhecimento dedicado exclusivamente a este objetivo de trabalho, mescla fatores ligados tanto à história das ciências sociais, da sociologia em geral, quanto à sociologia da educação (SIROTA, 2001). Os primeiros elementos de uma Sociologia da Infância tem como ponto de partida uma tentativa de romper com as visões tradicionais e biologizantes de criança, ou seja, contrapor à percepção da criança como mero objeto passivo do processo de socialização dos adultos e das instituições em direção à análise da infância como categoria sociológica do tipo geracional (PINTO; SARMENTO, 1997; CORSARO, 2008; SARMENTO, 2008). Nesse sentido, Sarmiento (2004) enfatiza que a constituição do campo científico da Sociologia da Infância concretiza-se na definição de um conjunto de objetos sociológicos específicos implicados no desenvolvimento empírico e teórico do conhecimento, nesse caso a infância e a criança como ator social.

Conforme apontam Pinto e Sarmiento (1997), o campo da Sociologia da Infância apresenta-se enquanto um rico espaço de compreensão das “culturas da

infância”. Sarmiento (2004) afirma que as culturas infantis radicam e desenvolvem-se em modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional. Sendo assim, possuem relações dimensionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos; exprimem cultura societal em que se inserem, diferente da dos adultos, ao mesmo tempo em que veiculam formas especificamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo<sup>31</sup>.

Borba (2007) define culturas infantis nos seguintes termos:

As culturas da infância podem ser vistas assim como coletiva que se faz através da ação social das crianças (*agency*) frente às estruturas sociais e institucionais em que estão inseridas. É engajando-se ativamente nessas estruturas e no reforço de compreendê-las que as crianças criam formas específicas de ação, reproduzindo, contornando ou até transformando as estruturas existentes. (BORBA, 2007, p. 39-40).

Um outro autor que tem se debruçado nos estudos das culturas infantis é Willian Corsaro (2005, 2005a, 2009) com uma série de pesquisas no campo da Sociologia da Infância, propondo uma abordagem interpretativa (BORBA, 2005; LANSKY, 2012; NEVES, 2010; SARMENTO, 2008). Corsaro (1985; 2005; 2005a; 2009) traz em seus escritos a noção de Reprodução Interpretativa em substituição ao conceito tradicional de socialização, enfatizando as ações das crianças nos seus mundos sociais e culturais. Para o autor, as crianças não aprendem passivamente da cultura a sua volta, mas são sujeitos que contribuem para a produção e mudança social das rotinas oferecidas/impostas, apropriando-se e reinterpretando seus elementos. O autor explica a *reprodução interpretativa* da seguinte maneira:

O termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus próprios interesses enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural. Significa também que as crianças são circunscritas pela reprodução cultural. Isto é, as crianças e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros. (CORSARO, 2009, p. 31).

---

<sup>31</sup> No ano de 2014 a Revista Educação lançou um fascículo dedicado à apresentação dos principais pesquisadores contemporâneos que estudam temas relacionados à cultura das crianças e à infância. A revista traz como tema “Cultura e Sociologia da Infância”, apresentando autores como Manuel Sarmiento, Alan Prout, William Corsaro, Régine Sirota, Jens Qvortrup, Gilles Brougère, Loris Malaguzzi, Jorge Larrosa, Tullia Musatti e Matthew Lipman.

De acordo com Borba (2005), as culturas infantis emergem nos interstícios dos ordenamentos espaciais e temporais que organizam as vidas das crianças e que o brincar é um dos seus pilares. Retomo neste momento meu trabalho de pesquisa no Mestrado onde foi possível perceber que a partir das ações do brincar presentes no cotidiano das crianças e dos jovens nos sinais implicaram em novas formas de conceber os usos e apropriações da cidade. Nesse sentido, Certeau (2004, p. 40) destaca que esses sujeitos “[...] pelo prazer de inventar produtos gratuitos destinados somente a significar por sua obra um saber-fazer pessoal (...) realiza ‘golpes’ no terreno da ordem estabelecida”. Sarmiento (2018, p. 233) aponta que a investigação sociológica da infância tem evidenciado as diferentes formas como as “crianças transformam os espaços urbanos em ‘lugares’, isto é, em contextos de interação revestidos de sentido e emoções”.

Ao tratar sobre a cultura das crianças ou as culturas das crianças é preciso atentar para duas questões, ponderadas por Pires (2007), sendo elas: a primeira é que a cultura, conceito-chave para antropologia, aparece nas pesquisas como causa e efeito e não como ponto de partida e, segundo, não há como tomar as crianças como um mundo à parte, separada das relações com os adultos. Nesse sentido, a autora tece críticas a ideia de um agenciamento realizado somente pelas crianças, com ênfase na afirmação como atores sociais.

O termo *agency* (agência) vem sendo abordado em vários campos do conhecimento, em especial na sociologia, e indica a capacidade de as pessoas realizarem coisas no mundo, agindo de forma a transformá-lo e a si mesmas (BORBA, 2007). Na sociologia da infância o termo é comumente usado para definir a “capacidade das crianças de organizarem de forma autônoma suas ações nos grupos de pares, bem como nas relações que estabelecem com as ordens sociais instituídas (BORBA, 2007, p. 39).

A antropóloga Alisson James afirma que o conceito de agência que emergiu nos primeiros estudos da sociologia da infância foi crucial, uma vez que as crianças não eram pensadas como atores sociais, estavam sujeitas as decisões do mundo adulto, concebidas como um devir, um vir a ser, “elas eram apenas objetos, não sujeitos” (JAMES, 2014, p. 940). A autora afirma a importância de se estabelecer a relação dialética entre agência e estrutura em termos de análise da agência das crianças. Nessa linha de pensamento, Pires (2007) nos alerta a pensar a agência das crianças no campo relacional entre crianças, adultos e os contextos sociais:

As crianças são parte da sociedade e, quando digo isso, não retiro a agência infantil; pelo contrário, afirmo-a. As crianças têm suas particularidades na forma de conceber e experimentar o mundo: é sábio não negligenciá-las. Mas no mundo, o que opera são as relações entre as pessoas, sejam adultos ou crianças. Ambos são parte da sociedade, com inserções diversificadas e, portanto, com pontos de vista diferentes que devem ser explorados para se chegar a um retrato mais fiel de uma comunidade. Não acredito que a opção teórica que fiz retire o poder das crianças. A agência, me parece, é uma condição do indivíduo em sociedade, não importa que categoria de indivíduo. (PIRES, 2007, p. 31).

De acordo com Spyrou (2018, p. 121), o campo contemporâneo de estudos da infância fez da agência um conceito primordial em suas explorações teóricas – “incontáveis estudos documentaram a capacidade de agentes infantis ao ilustrar suas competências sociais, sua capacidade de ser reflexiva sobre seus mundos, agir neles e transformá-los”<sup>32</sup> – e que nos últimos anos vários estudos veêm apontando críticas a uma compreensão da agência das crianças como propriedade do eu e seu caráter comemorativo na infância – uma visão romântica que pouco avançou no debate. Para o autor, tais

estudiosos identificaram o que, em muitos aspectos, são os limites do conceito em tratamentos teóricos atuais do campo o que tornou-se mais claro nestes debates é que a preocupação crítica emergente não deve ser com se as crianças têm ou não têm agência, com se eles são passivos ou ativos, mas sim com quando, onde e como a agência das crianças acontece. (SPYROU, 2018, p. 122)<sup>33</sup>.

Na perspectiva de romper com uma perspectiva dualista entre agência e estrutura, estudos mais recentes tem focado em uma concepção de agência da criança a partir do campo relacional. Nesse sentido, destaca Spyrou, as abordagens relacionais para a agência das crianças argumentam que a “agência é socialmente e relacionalmente produzida; é, em outras palavras, um resultado de relações, em vez de uma qualidade essencial da criança individual” (SPYROU, 2018, p. 128)<sup>34</sup>.

---

<sup>32</sup> Minha tradução de: *Countless studies have documented children’s agentic capacity by illustrating their social competence, their ability to be reflexive about their worlds, to act in them and transform them*

<sup>33</sup> Minha tradução de: *These scholars have identified what in many ways are the limits of the concept in current theoretical treatments of the field. What has become clearer in these debates is that the emerging critical concern should not be with whether children have or do not have agency, with whether they are passive or active, but rather with when, where and how children’s agency happens (...)*

<sup>34</sup> Minha tradução de: *Relational approaches to children’s agency argue that agency is socially and relationally produced; it is, in other words, an outcome of social relations rather than an essential quality of the individual child.*

De acordo com Spyrou (2018), a ênfase nas ontologias relacionais desloca-se do autônomo e do indivíduo independente, que é conhecedor e reflexivo, para as conexões em rede que compõem o mundo social. Tais conexões abrangem entidades humanas e não-humanas, onde a agência está incorporada nas relações sociais e são distribuídas por todo um emaranhado de acontecimentos. Esse olhar é inspirado nos conceitos da teoria do ator-rede de Bruno Latour e *assemblages* elaborado no trabalho de Deleuze e Guattari, ambos que são movimentos teóricos para o descentramento do sujeito – também chamado de novo materialismo. Para o autor, essa nova perspectiva abre o mundo ontológico das crianças para a investigação e como resultado muda a problemática estrutura-agência para uma preocupação em entender a agência das crianças como montada e infra-estruturada.

Spyrou (2018), para compreender o conceito de agência, baseia suas reflexões na teoria de “realismo agencial” de Barad (2007), que oferece uma abordagem teórica mais abrangente para destacar os limites identificados nas discussões atuais sobre agência nos estudos da infância. Assim, define:

No realismo agencial, o foco é redirecionado das coisas para os fenômenos que são “a inseparabilidade / emaranhamento ontológico de intra-ação 'Agências' ”(Barad 2007: 139; ênfase no original); são fenômenos que constituem a realidade: “A realidade não é composta de coisas em si ou coisas por trás dos fenômenos, mas das coisas-em-fenômenos ” (Barad 2007: 140). O que importa, então, é a “intra-ação” (em oposição a “interação”, que pressupõe a existência de formas independentes, distintas e agências separadas) ou o caminho através do qual agências distintas emergem através de seu mútuo entrelaçamento - o processo pelo qual eles são co-constituídos. Como explica Barad, “é importante notar que agências “distintas” são apenas distintas num sentido relacional, não absoluto, isto é, as agências são apenas distintas em relação ao seu envolvimento mútuo; eles não existem como elementos individuais”. (Barad 2007, p. 33 *apud* SPYROU, 2018, p. 134)<sup>35</sup>.

Essa perspectiva relacional também é proposta por Ingold (2015), que critica uma ideia de agência apenas como uma ação unidirecional – sujeito/objeto. Ao

---

<sup>35</sup> Minha tradução de: *In agential realism focus is redirected from things to phenomena which are “the ontological inseparability/entanglement of intra-acting ‘agencies’” (Barad 2007: 139; emphasis in the original); it is phenomena which constitute reality: “Reality is composed not of things-in-themselves or things-behind-phenomena but of things-in-phenomena” (Barad 2007: 140). What matters then is the ‘intra-action’ (as opposed to ‘interaction’ which presupposes the existence of independent, distinct and separate agencies) or the way through which distinct agencies emerge through their mutual entanglement—the process by which they are co-constituted. As Barad explains, “It is important to note that ‘distinct’ agencies are only distinct in a relational, not an absolute, sense, that is, agencies are only distinct in relation to their mutual entanglement; they don’t exist as individual elements” (Barad 2007: 33). (SPYROU, 2018, p. 134).*

expor o diálogo entre dois personagens, a formiga e a aranha, o autor problematiza a teoria ator-rede de Bruno Latour (1993)<sup>36</sup> e propõe um conceito de ação (agência) a partir da abordagem da *Malha*. De maneira sucinta, diz Ingold (2015), a formiga afirma que os efeitos de sua agência são distribuídos em torno de uma extensa rede de atos-formigas comparáveis a teia da aranha, todavia, a aranha contra-argumenta afirmando que sua teia não é uma rede de pontos conectados, mas são linhas ao longo das quais ela percebe e age. Assim, destaca:

Para a aranha, elas são de fato linhas da vida. Assim, enquanto a formiga concebe o mundo como um conjunto de pedaços e peças heterogêneas, o mundo da aranha é um emaranhado de linhas e caminhos: não uma rede, mas uma malha. A ação, então, surge da interação de forças conduzidas ao longo das linhas da malha. É porque os organismos estão imersos em tais campos de força que eles estão vivos. Separar a aranha da sua teia seria como separar a ave do ar ou o peixe da água. (INGOLD, 2015, p. 113).

Para o Ingold (2015, p. 113), a ação acontece graças a interação com o meio em que estamos inseridos e sua essência não reside na premeditação, mas no estreito acoplamento do movimento corporal (ação) e da percepção que surge dentro dos processos de desenvolvimento ontogenético e “esse acoplamento é tanto condição para o exercício da agência quanto da fundação da habilidade”. Nessa linha de pensamento, Ingold (2015) afirma que toda ação é, em graus variados, habilidosa. Para o autor,

o praticante habilidoso é aquele que pode continuamente sintonizar seus movimentos com as perturbações no ambiente percebido sem nunca interromper o fluxo da ação. Mas essa habilidade não vem pronta. Ao contrário, ela se *desenvolve*, como parte integrante do próprio crescimento e desenvolvimento do organismo em um ambiente. Uma vez que a agência exige habilidade, e uma vez que a habilidade surge através do desenvolvimento, segue-se que o processo de desenvolvimento é uma condição *sine qua non* para o exercício da agência. (INGOLD, 2015, p. 151-152, grifo do autor).

Os estudos da Geografia da Infância, como um campo recente e emergente no Brasil, buscam na sua essência trazer para o debate o espaço geográfico como um elemento de humanização (LOPES, 2013) e da relação espacial como uma

---

<sup>36</sup> Segundo Ingold (2012, p. 40), “o termo “ator-rede” (*actor-network*) chegou à literatura anglófona como tradução do francês *acteur réseau*. E como um de seus principais proponentes, Bruno Latour, observou em retrospecto, essa tradução lhe emprestou um significado que não era pretendido. No uso comum, que inclui inflexões relativas a inovações no campo das tecnologias de informação e comunicação, o atributo definidor da rede é sua conectividade (Latour, 1999, p. 15). Mas *réseau* pode se referir tanto a rede (*network*) como a tecer (*netting*) – tecer uma malha, o bordado de uma renda, o plexo do sistema nervoso, ou a teia de uma aranha”.



marca da alteridade das culturas infantis (ARENHART; LOPES, 2016). Segundo Arenhart e Lopes (2016), a proposta desse campo é pensar os processos de construção da condição social da infância ante o reconhecimento de que essa também se caracteriza por suas diferentes inserções no espaço geográfico, partindo da premissa que este é a materialidade que produz e expressa identidades. Nesse sentido, a constituição de nossa condição humana de sujeitos culturais, na relação com o espaço acontece de maneira relacional: “o ser humano constrói o espaço e, ao mesmo tempo, é construído por ele” (ARENHART; LOPES, 2016, p. 19). Sendo assim,

essa é uma importante chave a ser incorporada para passarmos a reconhecer que as crianças diferem entre si porque inseridas em diferentes lugares ou se identificam entre si porque inseridas em lugares comuns e, ainda que as crianças transformem os espaços porque, na condição de sujeitos culturais, vão inserindo suas marcas e se humanizando nesse processo. (ARENHART; LOPES, 2016, p. 19-20).

De acordo com Holloway (2014), uma das raízes dos estudos da Geografia da Infância em nível internacional está na pesquisa sobre habilidade de cognição espacial e mapeamento de crianças. Inicialmente, esses estudos que se situaram nos limites das geografias e do desenvolvimento da psicologia infantil, onde a criança era considerada somente em termos biológicos. A autora destaca que, principalmente, a partir da década de 90 é que uma perspectiva interdisciplinar alimentou o desejo dos geógrafos de examinar a experiência geográfica vivida de diversas crianças, muitas vezes através de métodos etnográficos ou participativos inspirados nos estudos da sociologia da infância.

Para Holloway e Valentine (2000), foi graças a uma ruptura epistemológica nos novos estudos sociais da Infância - a compreensão da criança como ator social: concebida como uma pessoa com status social, ação, conjunto de necessidades, direitos ou diferenças -, juntamente com o crescimento de novos estudos nas ciências sociais, em uma perspectiva interdisciplinar, que contribuíram (entre outras coisas) para um interesse crescente dentro da geografia das crianças e um interesse emergente na sociologia da espacialidade da infância. Nesse sentido, destacam que “especificamente, em vez de considerar como as "geografias" são importantes na formação da infância, queremos pensar sobre as maneiras em que nossa compreensão da infância molda os significados de espaços particulares” (HOLLOWAY; VALENTINE, 2000, p. 776).

Os estudos da Geografia da Infância no Brasil têm buscado interfaces, mais fortemente, com os campos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Criança, da Cartografia, da Educação e da Geografia, conferindo um sentido interdisciplinar ao campo (LOPES; FERNANDES, 2018). Mais recentemente, a Geografia da Infância tem buscado trazer contribuições da teoria histórico-cultural, com importantes releituras dos estudos de Vigotski, principalmente, à luz de novas traduções e pesquisas que revelam um vasto campo a ser explorado (LOPES; FERNANDES, 2018). Nesse contexto, um conceito que tem sido revisto nas pesquisas é *perejivanie* (vivência), que, historicamente, foi traduzido para língua portuguesa no Brasil como experiência (PRESTES, 2012; LOPES, 2013)<sup>37</sup>.

De acordo com Lopes (2013, p. 221), os postulados de Vigotski não explicitam de forma clara a dimensão do espaço geográfico, mas ao propor novas perspectivas para o estudo do “meio” na pedologia e em outras obras “podemos inferir a presença do contexto geográfico como fundamental no desenvolvimento da nossa condição humana”.

Cabe, nesse aspecto, destacar que “todo espaço geográfico é uma expressão construída na vida onde a vida se origina, relação da qual as crianças não estão fora” (LOPES; FERNANDES, 2018, p. 210), e é nesse sentido que Lopes (2010) nos diz que a relação da criança com o meio/espaço geográfico – que muda a cada momento para a criança – não acontece de maneira mecânica, mas como um uno: “a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; **ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem, é uma unidade vivencial**” (LOPES, 2013, p. 221, grifo meu).

O conceito de experiência proposto por Walter Benjamin é comumente referenciado no campo de estudos da sociologia da infância. Seus pressupostos colaboram de maneira veemente na produção de conhecimentos acerca das infâncias, como por exemplo, a relevância das ações sociais das crianças em diferentes contextos e o reconhecimento dos modos de produção simbólica das mesmas (SANTOS, 2015).

Alguns autores destacam que o conceito de experiência de Benjamin passa por toda sua trajetória de produção acadêmica, mas é nos escritos da década de

---

<sup>37</sup> Por questões de tradução, por muitos anos o conceito de *perejivanie* foi traduzido para o português como experiência, mas, que segundo Prestes (2012), esse equívoco desconsiderou aspectos fundamentais da teoria que Vigotski propôs para a compreensão do desenvolvimento infantil.

1930 – dentre eles: *Experiência e pobreza* (1933) e *O narrador* (1936); os textos sobre Baudelaire, e os que versam sobre o conceito de história (1940) – que ganha mais elementos e reflexões a luz do materialismo histórico e dialético (PEREIRA, 2012; SANTOS, 2015; JOBIM e SOUZA, 2012).

O texto *Experiência*, de 1913, publicado no início de sua trajetória acadêmica, sugere a emergência de um conceito questionador do uso da experiência como um problema oriundo do conflito geracional. O texto aponta a opressão do adulto (mascarado pela experiência) em detrimento da capacidade dos mais jovens em busca de suas próprias experiências. Nos dizeres de Benjamin (2009 [1913], p. 21):

Travamos nossa luta por responsabilidade contra um ser mascarado. A máscara do adulto chama-se “experiência”. Ela é inexpressiva, impenetrável e sempre a mesma. Esse adulto vivenciou tudo: juventude, ideais, esperanças, mulheres. Foi tudo ilusão. – Ficamos, com frequência, intimidados ou amargurados. Talvez ele tenha razão. O que podemos objetar-lhe? Nós não experienciamos nada. (BENJAMIN, 2009 [1913], p. 21).

Ao longo do texto, Benjamin (2009 [1913], p. 21) questiona as experiências vivenciadas pelos adultos que os fazem melhores que os mais novos – “Mas vamos tentar agora levantar essa máscara. O *que* esse adulto experimentou?” (Grifo do autor), questiona. Essa máscara revela um adulto em uma vida sem sentido e que jamais experimentaram outra coisa. Nesse sentido, o autor introduz da figura do “filisteu”, o adulto limitado a sua própria experiência sem sentido, preso no passado:

Mas por que então a vida é absurda e desconsolada para o filisteu? Porque ele só conhece a experiência, nada além dela; porque ele próprio se encontra privado de consolo e espírito. E também porque só é capaz de manter relação íntima com o vulgar, com aquilo que é “eternamente-ontem”. (BENJAMIN, 2009 [1913], p. 22).

Em contraposição à experiência sem sentido do filisteu, Benjamin anuncia um outro tipo de experiência, ancorada na perspectiva de permanecermos jovens. “A juventude – aqui entendida como uma atitude espiritual, um *ethos* – é o caminho através do qual se chegará a uma outra qualidade de experiência” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 454). Para Lima e Baptista (2013, p. 455), nesse primeiro ensaio não há uma experiência bem definida: “ela não parece ser mais que uma oposição a um modo de vida que Benjamin não suporta ou acredita”.

De acordo com Santos (2015), o problema geracional da experiência persiste em outros escritos do autor como em *Jogos e Brinquedos*, de 1928. Benjamin (2009

[1928]) nos apresenta uma precisa diferenciação entre a experiência dos(as) mais velhos(as) e a dos(as) pequenos(as). Enquanto o adulto narra sua experiência, a criança se fundamenta na repetição, no jogo e na brincadeira, como forma de elaboração de suas experiências.

O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa uma vez do início. Talvez resida aqui a mais profunda raiz para o duplo sentido nos “jogos” alemães: repetir o mesmo seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito”. (BENJAMIN, 2009 [1928], p. 101-102).

Na obra *Sobre o programa de filosofia futura* de 1918, Benjamin, fundamentado em Kant, trata a experiência com mais complexidade, em uma perspectiva mais ampla – de um sujeito transcendental – que possa ser concebida como forma de conhecimento mesmo quando não representada através de conceitos. “É precisamente para assumir a experiência que se funda no conhecimento como um desafio no campo da filosofia que Benjamin evoca o sistema kantiano” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 458).

Benjamin tece críticas ao pensamento Kantiano e pós-Kantiano ao tratar da relação entre conhecimento e experiência, por não atentarem para um elemento fundante a toda experiência, a sua continuidade. Segundo Lima e Baptista (2013), Benjamin considera que Kant, em função do momento histórico em que viveu (iluminismo), não permitiu considerar outras qualidades da experiência. Na consideração dos autores, cabe destacar:

Ao que parece, Walter Benjamin não está interessado em um conceito de experiência que suporte apenas uma qualidade limitada de experiência ou que sirva apenas para a experiência histórica atual. Mais precisamente, ele se interessa por um conceito de experiência que ofereça as bases para qualquer experiência possível, nomeada aqui de um modo talvez messiânico: a “experiência que virá”. (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 459).

É nesse sentido que a linguagem aparece como elemento estruturante do conhecimento e da experiência. Para Benjamin o “equivoco de Kant foi não ter percebido que qualquer experiência só pode ser estruturada a partir de uma linguagem: mais que categorias e intuições espaço-temporais, o que factualmente é condição para a experiência é a linguagem” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 461).

Influenciado pelo materialismo histórico e dialético, são nos escritos da década de 1930 que Benjamin traz um novo posicionamento ao conceito de

experiência. Benjamin tece críticas a degradação da experiência com “base no prognóstico dramático do homem contemporâneo submetido ao ritmo frenético das relações de produção capitalista” (JOBIM e SOUZA, 2012, p. 44).

Em *Experiência e pobreza* (1987 [1933]), o termo “experiência” (*Erfahrung*) é o representante do conhecimento transmitido entre gerações, ou seja, “experiência” denota o conhecimento acumulado por gerações que é transmitido por meios das fábulas, histórias, parábolas ou provérbios (LIMA; BAPTISTA, 2013). No ensaio, são as experiências da primeira guerra (1914-1918) e o “monstruoso desenvolvimento da técnica” (BENJAMIN, 1987 [1933], p. 115) os responsáveis pelo empobrecimento da experiência, mas que por outro lado esboça, simultaneamente, a necessidade de sua reconstrução (SANTOS, 2015).

Essa reconstrução torna-se possível graças à relação direta entre a experiência e o ato narrativo. Em *O narrador* (1936), Benjamin parte da constatação de que “a arte de narrar está em vias de extinção” (BENJAMIN, 1987 [1936], p. 197) na atualidade como resultado da pobreza das experiências, já anunciada no ensaio anterior, quando aponta que os combatentes da primeira guerra tinham voltado silenciosos, “mais pobres de experiências comunicáveis” (BENJAMIN, 1987 [1933], p. 116). Para Benjamin, o ato de narrar é um processo coletivo e histórico por meio da troca e a experiência, a obra-prima do narrador.

O narrador não elabora suas histórias segundo suas intenções ou suas vivências individuais, mas a história que performa e atualiza é parte de uma cadeia que começou incontáveis gerações antes dele e terminará infinitas gerações depois. A experiência é transmitida não pelo contador de histórias em si, mas através da própria história. (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 468).

A partir dos textos sobre Charles Baudelaire é que Benjamin define experiência de maneira mais conceitual. De acordo com Lima e Baptista (2013), a ambição crítica benjaminiana é compreender Baudelaire como um poeta que aceitou o desafio de fazer poesia a partir da modernidade. “Pela primeira vez em seus escritos, Benjamin realiza a separação entre a experiência rica, da tradição, a *Erfahrung*, e a experiência pobre da modernidade, doravante chamada de vivência, *Erlebnis*” (LIMA; BAPTISTA, 2013, p. 472). Segundo Jobim e Souza (2012), podem assim ser diferenciadas:

A *experiência* constitui impressões que o psiquismo acumula na memória. Melhor dizendo, ela é constituída por um conjunto de excitações que jamais se tornaram conscientes; mas essas excitações, ao serem transmitidas ao

inconsciente, deixam nele traços mnêmicos duráveis. No caso da **vivência**, é o efeito de choque que intercepta as impressões pelo sistema percepção-consciência. Esse sistema, sem permitir que as impressões sejam incorporadas à memória, possibilita seu desaparecimento de forma instantânea. (JOBIM e SOUZA, 2012, p. 43, grifo meu).

Nos dizeres de Benjamin (1994):

Na verdade, experiência é matéria da tradição, tanto na vida privada quanto na coletiva. Forma-se menos com dados isolados e rigorosamente fixados na memória, do que com dados acumulados, e com frequência inconscientes, que afluem à memória. (BENJAMIN, 1994, p. 103).

Nesse sentido, Benjamin, em espécie de denúncia nos provoca a pensar que a experiência se torna cada vez mais rara na modernidade, em função da incapacidade dos sujeitos de narrarem acontecimentos memoráveis, em consequência dos avanços tecnológicos característicos do progresso, o que acaba por minimizar a memória coletiva (SANTOS, 2015; JOBIM e SOUZA, 2012).

Em síntese, o legado deixado por Benjamin, em que “experiência, memória e narratividade” são conceitos centrais na sua filosofia, não traz somente uma perspectiva pessimista, mas é possível perceber em sua crítica uma visão positiva, na qual, “ao fazer uma denúncia acerca da decadência da experiência no mundo moderno, Benjamin anuncia também a sua reformulação” (SANTOS, 2015, p. 134). Nesse sentido, Benjamin, ao tratar da perda da experiência no mundo moderno, “traz a tona tanto sua dimensão desumanizante como sua possível dimensão libertadora” (JOBIM e SOUZA, 2012, p. 46), e essa dimensão libertadora, a partir da experiência, requer uma reformulação da narratividade e da memória coletivas (SANTOS, 2015). De acordo com Sarmiento (2018, p. 238) *apud* Molano (2014), a abordagem conceitual benjaminiana sobre a experiência pode ser sintetizada em três dimensões, a saber:

a) a recuperação da riqueza do sensorial, das capacidades expressivas e da vinculação emotiva com o real; b) o potencial mnemônico e espontâneo de atualizar a memória, na construção do sentido, em diálogo com as formas simbólicas incorporadas na linguagem; c) a reflexão crítica das formas de experiência acumuladas historicamente e respectivas relações de poder. (SARMENTO, 2018, p. 238 *apud* MOLANO, 2014).

Sarmiento (2018) enfatiza que o conceito de experiência, a partir de Benjamin, constitui um dos fatores que determina a possibilidade de potencialização da cidadania das crianças frente as políticas urbanísticas na contemporaneidade. O autor defende que nas políticas urbanísticas devem-se priorizar e favorecer a

circulação a pé das crianças pela cidade e que essa circulação favorece a experiência. Nesse sentido, “a riqueza da experiência está na capacidade humana de se relacionar com o real, aprendendo-o e expondo-o por meio da linguagem e, nesse ato, incorporando o conhecimento historicamente sedimentado com a assimilação do novo” (SARMENTO, 2018, p. 237).

A princípio, trago estas questões conceituais com o intuito de apresentar ao leitor como as mesmas veem permeando os estudos acerca das experiências de infâncias no contexto da cidade, em um campo interdisciplinar em consolidação no Brasil (MÜLLER; NUNES, 2014).

### CAPÍTULO 3 – NO CAMPO DA PESQUISA: PERCURSOS, ACONTECIMENTOS E ENCANTAMENTOS

Para dar conta das questões que apareceram para mim há algum tempo e continuam me inquietando, precisarei fabricar um mundo. Se fui assaltada por ideias que, ainda hoje, me levam a pensar, se essas perguntas se modificam ao mesmo tempo em que já não sou mais a mesma pessoa, precisei produzir uma história, fabricar a minha experiência como educadora, fazer conexões, acompanhar um pensamento que não é a representação de algo, mas uma construção. (PROCHNOW, 2013, p. 26).

Para iniciar este diálogo com o leitor destaco que em qualquer pesquisa que propõe ser uma experiência ela transforma o sujeito (KOHAN, 2005). O trabalho de pesquisa precisa transformar os sujeitos, não como uma transformação qualquer, mas reflexiva e constante ao longo da vida do pesquisador. Não raro, as possibilidades de transformações e mudanças nos causam medos, angústias, inseguranças e tensões, mas, quando coletivas, os percursos nos causam acontecimentos e encantamentos. São também recheadas de alegrias, superações e conquistas. É uma “construção”, como destaca Prochnow (2013), e “passo a passo” e “como corajosos aventureiros”<sup>38</sup> vamos nos transformando nos percursos da pesquisa. O trabalho de campo nos exige certa abertura e convicção de que o caminho é desafiador, trabalhoso, algumas vezes desanimador, mas pode ser uma experiência transformadora.

Minhas experiências e meu contato com a pesquisa qualitativa não é recente, mas o contexto no qual a atual pesquisa está situada vem me transformando e trazendo novos desafios. Todo pesquisador já sentiu aquele frio na barriga quando vai iniciar o trabalho de campo. Comigo aconteceu esse frio na barriga constantemente, pois a cada dia me sentia desafiado a compreender o contexto em que estava inserido, minha relação com as crianças e com os/as adultos/as. Claro que as intensidades desse frio na barriga se alternaram, mas estava sempre presente e a imprevisibilidade dos acontecimentos tornou o dia-a-dia no campo uma mistura, as vezes tensa, mas gostosa de sensações. Diria aqui, uma aventura etnográfica (WELPER, 2013).

---

<sup>38</sup> Fala de uma das crianças ao relatar suas experiências em um dos passeios pela cidade de Belo Horizonte. (NOTAS DO CAMPO, maio de 2017)



Esses frios na barriga começaram de fato a aparecer, em relação a esta pesquisa, em meados do segundo semestre de 2016, quando iniciei o processo de entrega de documentos e a escolha da instituição que mais se aproximava das minhas expectativas. A definição do campo de pesquisa não foi uma escolha aleatória e nem solitária, mas com intencionalidades e parcerias fundamentais para sua realização.

Mais precisamente no dia 23 de setembro de 2016, um dia após o início da primavera, submeti o projeto de pesquisa à Gerência de Coordenação da Educação Infantil (GECEDI) da PBH com a expectativa de iniciar o campo em fevereiro de 2017. No dia 21 de outubro de 2016 recebi um retorno e foi então agendada uma reunião para o dia 27 de outubro com a coordenação da GECEDI para apresentar o projeto de pesquisa. Neste dia apresentei a proposta de pesquisa e minhas expectativas em relação as instituições de educação infantil na qual deseja realizar o campo. Meu contato com uma amiga que trabalhou durante quatro anos na GECEDI a frente do projeto "Educando a Cidade para Educar" propiciou a indicação de algumas EMEIs que me possibilitariam realizar o campo, pois as mesmas tinham em suas práticas cotidianas ações de diálogo com os espaços da cidade<sup>39</sup>.

Minha chegada pela primeira vez na EMEI me despertou sentimentos diversos e expectativas em relação ao campo. Alguns sentimentos e expectativas já me acompanhavam a um certo tempo desde a elaboração do projeto de pesquisa e foram potencializados em diferentes intensidades a partir dos primeiros encontros, acontecimentos e encantamentos. No primeiro contato com a equipe gestora da EMEI (vice-direção e coordenação), percebi boa receptividade em relação a mim e a proposta do estudo, facilitando muito minha inserção no cotidiano da escola, como pode ser observado a partir do relato.

Hoje acordei com aquele frio na barriga. É o dia de ir até a EMEI para apresentar minha proposta de pesquisa. Acredito que minha ansiedade gira em torno do fato de que o percurso será desafiador, mas não menos empolgante. Neste momento sinto isto, uma mistura de ansiedade com empolgação. Como conheço pouco o bairro, no caminho de casa para a EMEI opto por utilizar o GPS para me guiar. Chego na porta da EMEI às 9h50min. Logo fico encantado com as cores. É primavera! O gramado verde e algumas árvores (que ficam no espaço da escola municipal logo abaixo do terreno da EMEI) e flores parecem se misturar com as cores da EMEI.

---

<sup>39</sup> No dia da Reunião na GECEDI apresentei as indicações e uma EMEI foi selecionada para que eu fizesse um primeiro contato, mediante um ofício expedido pela própria GECEDI endereçado à vice-diretora da EMEI. Um contato via telefone foi feito diretamente com a vice-diretora e agendamos nossa reunião.

Neste momento me vem uma imagem de crianças brincando por todos espaços, banho de mangueira (ou chuveirada como dizem em alguns lugares), as vozes, as professoras, etc. Mas passou apenas de uma imaginação, pois os espaços estão vazios neste momento. Pensei... Deve ser vício de professor de Educação Física quando vê um espaço desse tamanho e logo começa a imaginar essas coisas... É um espaço inspirador de fato. Isso não posso negar. Pouco depois, caminho até o portão de entrada e sou recebido pelo porteiro. Cumprimento-o e me apresento dizendo que tenho uma reunião agendada com a vice-diretora. Para minha primeira surpresa ele já sabia meu nome e disse que eu poderia seguir até o pátio da entrada, pois estavam a minha espera. Na caminhada de aproximadamente 100 metros continuo observando os espaços e imaginando coisas. Avisto o estacionamento, uma pequena arquibancada, o parquinho com brinquedos de escorregar e mais a frente uma casinha de madeira. Vou até a porta principal e identifico a sala da secretária, me aproximo e me apresento. A secretária, muito educada, pede então para eu aguardar alguns minutos, pois a vice-diretora está em reunião. Sento-me em um banco bem próximo a hall da entrada principal. Bem próximo dali vejo algumas crianças sentadas no banco do refeitório e também algumas professoras. Está na hora do lanche e algumas crianças circulam em volta das mesas de modo autônomo, algumas levando os vasilhames até a "janela" da cozinha. As professoras parecem dar atenção para aquelas crianças com mais dificuldade em alimentar naquele momento. De longe algumas crianças parecem me observar de maneira discreta, mas continuam o que estão fazendo. Pareço não chamar muito a atenção neste momento, uma vez que o local onde estou sentado é comum a presença de adultos ao longo do dia por ser um lugar de espera. São observações à distância, mas me sentindo no campo de pesquisa. Nesse tempo sentado passaram-se 25 minutos e a ansiedade apertou um pouco mais. Comecei a ficar preocupado em não poder ser recebido naquele momento, mas procurei me tranquilizar, pois sei que o cotidiano muitas vezes é imprevisível mesmo. Pouco tempo depois a vice-diretora vem ao meu encontro e caminhamos até a sala dela e da coordenação. Ela se desculpa pela demora. Ao chegar na sala sou também recebido pela coordenadora. Iniciamos então nossa conversa que durou cerca de 1 hora. Percebi ao longo da conversa uma receptividade muito significativa em relação à mim e ao projeto de pesquisa por parte das gestoras. (NOTAS DE CAMPO, 09 de novembro de 2016).

Já próximo do término da reunião, me senti otimista, pois tudo indicava que ali seria mesmo meu campo de pesquisa. E não foi diferente. Prontamente, ao término da reunião, assinaram o termo de anuência e disseram me aguardar no próximo ano.

### **3.1 Etnografia e Pesquisa Colaborativa: o pesquisar com crianças e adultos**

Durante esse período fui fazendo minhas revisitas ao projeto de pesquisa, traçando caminhos metodológicos a partir da escolha pela abordagem etnográfica. Por um momento, durante essas revisitas, foi até pensado a realização da pesquisa em mais de uma instituição – confesso que foi um certo medo e insegurança da minha parte em não ter dados empíricos suficientes –, todavia observou-se que a

partir da proposta do estudo seria inviável um trabalho empírico de qualidade e que em certos momentos não fizesse comparações. A intenção não era realizar um estudo comparativo, mas uma pesquisa inspirada em um estudo de caso diante dos objetivos traçados para a pesquisa<sup>40</sup>. Nesse sentido, decidiu-se realizar um trabalho etnográfico em apenas uma instituição, com um mergulho no campo de maneira mais cuidadosa e atenta aos acontecimentos. Dessa maneira, compreendo que, como aponta Corsaro (2005; 2009), a etnografia proporciona uma boa base de dados empíricos, que podem ser obtidos a partir de uma imersão progressiva do investigador no campo de pesquisa, destacando assim suas principais vantagens, sendo:

1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; e 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravações e áudio ou vídeo) para análise apurada e repetida. (CORSARO, 2009, p. 84).

Neste trabalho procuro me aproximar mais do cotidiano de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) – das crianças, das professoras e dos/das demais adultos/as que vivenciam parte do seu cotidiano na educação infantil – no intuito de realizar uma leitura interpretativa das ações e relações (GEERTZ, 2004) que as crianças estabelecem no diálogo entre a escola e a cidade e nas relações com os adultos.

Nesta pesquisa optei por uma aproximação direta com as crianças e as professoras e, certamente, pensar acerca da participação desses sujeitos vem a ser uma exigência. Estudos no campo da Sociologia da Infância e da Antropologia da Criança têm abordado diferentes questões teórico-metodológicas no que se refere estudar as crianças a partir de si mesmas, tensionando o pesquisar para, com e sobre crianças (CHRISTENSEN; JAMES, 2000; ALDERSON, 2005; PIRES, 2007; CARVALHO; MÜLLER, 2010; FERREIRA, 2010; PROUT, 2010; SPYROU, 2018).

De acordo com Carvalho e Müller (2010, p. 67, grifo das autoras), mesmo com os avanços nos estudos da infância, “ainda persiste a confluência de pesquisas feitas *sobre* as crianças e não *com* elas”. Alderson (2005, p. 423) destaca que um dos maiores obstáculos ao se propor fazer pesquisas com crianças é “infantilizá-las, percebê-las e tratá-las como imaturas e, com isso, produzir provas que apenas

---

<sup>40</sup> Nesse momento, é importante destacar o papel dos orientadores e grupos de estudos Infância e Cidade (FaE/UFGM) na condução deste trabalho comigo. Nossas reuniões coletivas mensais foram extremamente válidas nas decisões sobre as maneiras de entrar e permanecer no campo.

reforçam as ideias sobre sua incompetência”. Allison James e Pia Christensen (2000) fazem uma crítica mais enfática aos estudos que se intitulam “sobre crianças” e apontam a necessidade das pesquisas avançarem no que se refere ao envolvimento das crianças como informantes ativos, como sujeitos e como construtores da pesquisa.

Segundo Fernandes (2016), foi a partir dos meados da década de 90 que as questões éticas e metodológicas nos estudos da infância começam a ganhar mais consistência. Nesse aspecto, a autora destaca que

a discussão sobre ética e pesquisa com crianças não tinha qualquer visibilidade, sendo quase omissos, quer documentos reguladores dessa relação, quer publicações acadêmicas. Essa realidade começa a ser alterada a partir do momento em que se registram mudanças no paradigma com base no qual se entende/compreende a criança e a infância, lançando-se, assim, também as bases para uma renovação ético-metodológica nas relações de pesquisa com crianças. (FERNANDES, 2016, p. 761).

Autores como Corsaro (2005a, 2009), Ferreira (2008, 2014), Kramer (2008), Sarmiento (2008), Pereira (2012) e Ferreira e Nunes (2014), apontam a etnografia como método de aproximação do ponto de vista das crianças, com a premissa do reconhecimento de outro estatuto às crianças como atores sociais. Ferreira e Nunes (2014) nos diz que esse reconhecimento tem radicado na defesa de uma agenda de pesquisa que, entre outras premissas, vê o uso da etnografia com uma contribuição inestimável ao debate epistemológico, teórico-metodológico e ético no campo de estudos da infância. Nesse sentido, as autoras destacam que tal

agenda teórico-metodológica tem-se traduzido na valorização do diálogo interdisciplinar, na aposta em estudar os cotidianos e apreender as perspectivas das crianças nos contextos institucionais de educação escolar e familiar, mas também na ampliação do estudo dos seus mundos sociais a outros espaços socioeducativos para além, e entre, a escola e a família. (FERREIRA; NUNES, 2014, p. 108).

Para Willian Corsaro (2005, p. 446), “a etnografia é o método que os antropólogos mais empregam para estudar as culturas exóticas. Ela exige que os pesquisadores entrem e sejam aceitos na vida daqueles que estudam e dela participem”. Corsaro inspira-se em Geertz (1989) – compreendendo a cultura como uma teia de significados e sua análise nos contextos sociais – para desenvolver dois conceitos-chaves na sua teoria: a Cultura de Pares, compreendida como um conjunto de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação social com seus pares; e a Reprodução

Interpretativa, a partir da qual as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender aos seus próprios interesses não apenas internalizando a cultura, mas contribuindo ativamente para a produção e a mudança cultural (CORSARO, 2009).

Conforme destaca Borba (2005, p. 36), a etnografia é uma metodologia particularmente útil para o estudo da infância, pois “permite uma maior penetração no mundo da infância, conferindo participação e voz mais direta as crianças na produção dos dados sociológicos”. A autora utiliza o método etnográfico na sua tese com o objetivo de compreender como as crianças (de 4 e 6 anos) constituem suas culturas da infância, nas relações com o grupo de pares e nas formas de ação social que constroem nos espaços-tempos do brincar em uma escola municipal de educação infantil em Niterói, no estado do Rio de Janeiro.

Nessa direção, o campo de estudos da antropologia da criança<sup>41</sup> (COHN, 2005; PIRES, 2007, 2007a, 2010; GOMES, 2008; FERREIRA; NUNES, 2014) vêm contribuindo de modo profícuo para a investigação e compreensão dos modos de produção das culturas infantis. De acordo com Cohn (2005), foi a partir de novas formulações para conceitos centrais ao debate antropológico, tais como o conceito de cultura, de sociedade e de agência – ou ação social – que permitiram ver as crianças de maneira inteiramente nova. A criança como ator social, a criança como produtora de cultura e a definição da condição social da criança permitiram ao campo avanços e novas maneiras de se pesquisar as diferentes experiências de infância.

Ao contrário de seres incompletos, treinando para a vida adulta, encenando papéis sociais enquanto são socializados ou adquirindo competências e formando sua personalidade social, passam a ter um papel ativo na definição de sua própria condição. Seres sociais plenos, ganham legitimidade como sujeitos nos estudos que são feitos sobre elas. (COHN, 2005, p. 21).

De acordo com Santos (2016), são frutíferos os posicionamentos teóricos de autores/as da antropologia da criança ao tratarem de outras possibilidades de compreender a produção simbólica das crianças, reconhecendo-as a partir de

---

<sup>41</sup> Flavia Pires (2007) destaca em seu trabalho de tese a diferenciação entre “Antropologia da Infância” e a “Antropologia da criança”: Assim a autora define: “De maneira geral, a antropologia da infância visa a estudá-la como uma instituição social, como uma representação cultural, como um discurso ou como uma prática. Por sua vez, a antropologia da criança atém-se a estudar o crescimento, o aprendizado, o trabalho e as brincadeiras das crianças (PIRES, 2007, p. 23).

processos de produção cultural que sejam compreendidos em termos relacionais e que analisem as intersubjetividades produzidas por adultos e crianças. Nessa linha, Flávia Pires (2010) – inspirada nos estudos de Toren (1999)<sup>42</sup> e Ingold (2000) – refuta a perspectiva de passividade simbólica das crianças, que reside na ideia de que a cultura seria algo estático na cabeça dos adultos, esperando ser enviada para as crianças e recebida passivamente. Pires (2010) faz uma crítica aos estudos da antropologia comprometidos com um conceito de cultura substantivado e que, conseqüentemente, pouco dinâmico produziu estudos sobre crianças que privilegiaram uma visão de socialização infantil como mecanismo gradativo de obtenção da aprendizagem da cultura.

Abordagens sobre a infância que tratam as crianças como agentes sociais, produtores de cultura e personagens históricos (só para citar alguns exemplos: Bluebond-Langner, 1978; Briggs, 1992; Cohn, 2002; Corsaro, 2003, 2005; Nascimento, 2007; Nunes, 1999; Pires, 2009; Tassinari, 2001; Toren, 1990, 1999), levam em consideração que: 1) não há uma idade única para o aprendizado cultural: não apenas as crianças aprendem, mas os adultos não cessam de aprender; 2) as crianças aprendem tanto quanto ensinam, dos/aos seus pares e dos/aos adultos; 3) aprendizagem não se faz apenas por via consciente e racional, mas também através de outras maneiras de conhecer e aprender.

O conceito de cultura e de sociedade adequado a essas três afirmações parte da ideia de que não há uma cultura estática a ser ensinada ou passada de pai para filho. **A cultura seria, então, algo dinâmico que se constitui a cada momento. Ela não existe enquanto um a priori, senão a cada momento em que é atualizada.** (PIRES, 2010, p. 148, grifo meu).

Goulart (2005, 2008) nos chama atenção para o fato de que na Educação Infantil (e na educação de modo geral) permanece uma tendência em considerar o conhecimento como uma entidade a ser conquistada pelas crianças, ou seja, uma concepção que entende a construção do conhecimento como uma mudança conceitual do ponto de vista estritamente cognitivo. Nesse sentido, apresenta-se enquanto “uma concepção em que o conhecimento é percebido como saindo diretamente da mente do professor, por meio da palavra, para, na sequência, atingir a mente do aluno” (GOULART, 2008, p. 128).

Em contrapartida e levando em consideração estas reflexões, o trabalho aqui proposto se aproxima desses estudos tomando como pressuposto que “as crianças

<sup>42</sup> Pires (2010) traz o conceito de *domesticação* citando Ingold (2000) – a partir da perspectiva ecológica – e de *socialização* desenvolvido por Toren (1999) – inspirada nos estudos de Humberto Maturana e Francisco Varela, ao tratarem dos “*sistemas autopoéticos*” –, para afirmar a agência da criança para além do conceito de cultura no qual as crianças só tinham lugar enquanto índices do mundo adulto.

recriam o mundo, mas o fazem a partir de um que lhes é apresentado, um mundo de adultos. São agentes de mudança, mas também da continuidade” (PIRES, 2010, p. 152).

Diante disso, o que vem a ser considerado como participação das crianças na pesquisa? E como ficam os adultos (pesquisadores e não pesquisadores) nesse processo?

De acordo com Spyrou (2018), a produção de conhecimentos acerca das diferentes formas de participação das crianças na pesquisa teve importante expressão a partir dos novos estudos sociais da infância, e especialmente após o estabelecimento da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças de 1989, com o intuito de garantir que os direitos das crianças sejam respeitados e salvaguardados na pesquisa<sup>43</sup>. Todavia, nos alerta o autor, que, mesmo com esforços para definir e compreender o que é de fato participação, na prática o termo carece de precisão e, não raro, é usado sem precedentes para se referir a muitos tipos e diferentes graus de envolvimento das crianças nas pesquisas<sup>44</sup>.

Nesse sentido, Christensen e Prout (2002), apresentam duas formas de incluir as crianças como sujeitos na pesquisa: como participantes e como copesquisadoras. Como participantes as crianças são reconhecidas como atores sociais, com capacidade de interpretar o mundo e agir nele. Nessa perspectiva, tornam-se parceiras do pesquisador na investigação, participando das decisões e análises, ajudando-o compreender melhor as questões postas no campo de pesquisa. Já na perspectiva das crianças como participantes e copesquisadoras é colocado em destaque a co-autoria e a coprodução do trabalho, não sendo apenas esclarecidas sobre a pesquisa, mas levadas e convidadas a participar ativamente de todo processo investigativo.

---

<sup>43</sup> De acordo com Marchi (2018, p. 733), “na Convenção, como se sabe, pela primeira vez foi garantido às crianças o direito de participação e de voz ativa nos assuntos que lhe dizem respeito (artigo 12). Se no texto da Convenção esses direitos estão relacionados a processos judiciais e administrativos que dizem respeito à criança, eles foram rapidamente também levados em conta nas pesquisas”.

<sup>44</sup> Segundo Marchi (2018), as reflexões em torno das relações de poder entre pesquisador e pesquisado no campo de estudos da infância e a consideração das diversas vozes (polifonia) incide diretamente sobre as pesquisas etnográficas realizadas com crianças a partir da década de 90. O desejo de desconstruir o modelo clássico de autoridade etnográfica fez surgir, em contrapartida, novas formas de fazer etnografia, na qual as discussões sobre ética, em especial a partir de novas questões conceituais e epistemológicas acerca das crianças como atores sociais de pleno direito e a infância como construção social, faz entrar em cena novos métodos de pesquisa em que participação e voz das crianças passam a ser condição *sine qua non* no campo (MARCHI, 2018; FERREIRA, 2010).

Spyrou (2018) dedica algumas reflexões acerca das pesquisas que buscam superar os desequilíbrios de poder entre crianças e adultos pesquisadores<sup>45</sup>. Nos últimos anos, alguns autores tem se debruçado na perspectiva das crianças como pesquisadoras – pesquisas por crianças –, dando autonomia e status social de produção do conhecimento a partir de si mesmas, oferecendo novas perspectivas sobre a infância. Contudo, Spyrou nos alerta que esse desejo exacerbado por produção de conhecimento realizado exclusivamente pelas crianças tem colocado o adulto em segundo plano e em certos momentos tem sido apagado dos processos. Nesse sentido, o autor aponta que abordagens mais relacionais reconhecem e legitimam os papéis desempenhados por crianças e adultos no processo, reconhecendo que “o conhecimento produzido é resultado da interação e troca, colaboração e negociação<sup>46</sup>” (SPYROU, 2018, p. 174).

Também de acordo com Spyrou (2018), essa perspectiva colaborativa entre crianças e adultos pode ser guiado pelo o que Christensen e Prout (2002) definiram como “simetria ética” entre crianças e adultos:

O pesquisador que trabalha com simetria ética tem a igualdade como seu ponto de partida e, portanto, deve considerar suas ações, responsabilidades, utilização de métodos e formas de comunicação apropriados em todo o processo de pesquisa. Assimetrias e simetrias não serão mais mantido como necessariamente estável entre diferentes contextos e situações. A premissa, ao contrário, é que a prática ética está ligada à construção ativa de relações de pesquisa e não podem ser baseadas em idéias ou estereótipos pressupostos sobre crianças ou infância. (CHRISTENSEN; PROUT 2002, 484)<sup>47</sup>.

Isso significa que as mesmas posturas éticas adotadas nas pesquisas com relação aos adultos devem ser simetricamente adotadas no âmbito das pesquisas com relação às crianças (CHRISTENSEN; PROUT, 2002). Contudo, segundo os autores, simetria ética não presume necessariamente uma simetria social uma vez que as diferenças, por exemplo, nas relações de poder, entre adultos e crianças, ou

---

<sup>45</sup> Essas reflexões também podem ser encontradas nos trabalhos de Christensen e Prout (2002), Alderson (2005), Ferreira (2010), Marchi (2018), Salgado e Müller (2015), James (2000), Fernandes (2016), dentre outros/as autores/as.

<sup>46</sup> Minha tradução de: *...that the knowledge produced is the outcome of interaction and exchange, collaboration and negotiation.*

<sup>47</sup> Minha tradução de: *The researcher working with ethical symmetry has equality as his or her starting point and has, therefore, to consider their actions, responsibilities, use of appropriate methods and ways of communication throughout the research process. Asymmetries as well as symmetries will no longer be held as necessarily stable between different contexts and situations. The premise, rather, is that ethical practice is tied to the active construction of research relationships and cannot be based in presupposed ideas or stereotypes about children or childhood.*



mesmo entre as próprias crianças não podem ser apagadas nem desconsideradas. Nesse sentido, cabe destacar que “as relações de pesquisa sempre ocorrem dentro das relações sociais e contextos culturais que fundamentalmente formam o caráter do processo de pesquisa e seus resultados” (CHRISTENSEN; PROUT, 2002, p. 484)<sup>48</sup>.

No estudo aqui proposto opto em não classificar a participação das crianças e dos adultos como participantes ou participantes e copesquisadoras/es, pois, pela dinâmica do campo de pesquisa, essas duas formas se entrelaçam, possibilitando ao pesquisador realizar diferentes escolhas sem abrir mão do seu compromisso ético e social na relação com as crianças e com os adultos. Dessa maneira, fez-se necessário e importante reconhecer que as diferenças nos formam e nos colocam em lugares distintos, com desejos e interesses, contudo sem nenhuma pretensão de que a pesquisa se converta num espaço de relações de poder simétricas (FERNANDES, 2016). Assim, implica também em um compromisso ético de produção do conhecimento na qual buscou-se construir uma postura que reconhece e valoriza as formas como crianças e adultos se relacionam com o mundo e como este se relaciona com as crianças e com os adultos. Considero importante destacar que reconhecer e possibilitar<sup>49</sup> a legítima participação das crianças (e também dos adultos) na pesquisa é fundamental ao/à pesquisador/a tomar consciência – “*reflexive self-awareness*<sup>50</sup>” (SPYROU, 2018, p. 93) – de que ambos são o conhecimento em processos de relação, assumindo como legítimas suas diferentes formas de comunicação, de ser e estar no mundo (FERREIRA, 2010).

Nesse sentido, no estudo aqui proposto compreendo que pesquisar *com* crianças e adultos implica, portanto:

(...) a construção de uma postura de pesquisa que coloca em discussão o lugar social ocupado por pesquisadores e crianças na produção socializada

---

<sup>48</sup> Minha tradução de: *Research relationships always take place within social relations and cultural contexts that fundamentally form the character of the research process and its results.*

<sup>49</sup> Coloco esta expressão no sentido de ser provocativo, pois se observam muitas pesquisas em que o adulto pesquisador/a diz possibilitar, permitir, conceder e “dar voz” ao que as crianças realizam. Acredito que ao adulto pesquisador/a não cabe este tipo de postura, apenas deve reconhecer e “jogar luz” às diferentes maneiras como crianças produzem seus conhecimentos e formas de expressão e significação do mundo.

<sup>50</sup> Spyrou (2018) aponta que o *status* de adulto no ato de pesquisar com crianças exige uma autoconsciência reflexiva. Esta mesma perspectiva é apontada por Manuela Ferreira (2010, p. 154), na seguinte passagem: “No desvelar deste outro lado da etnografia, considerando-me a mim própria como objecto de reflexividade metodológica para me pensar e pensar-me na relação com aqueles Outros-crianças pequenas, procura-se desmitificar a retórica que assumiram alguns pressupostos teóricos relativos à pesquisa com crianças”.

de conhecimento e de linguagem. Mais do que uma opção por ter crianças como interlocutoras no trabalho de campo, implica pensar lugares de alteridade experimentados por adultos/pesquisadores e crianças ao longo de todo processo de pesquisa, um longo e complexo processo que envolve a delimitação de uma tema, a formulação de questões norteadoras, as filiações teóricas, a delimitação de um campo, a elaboração de estratégias metodológicas, as opções de análise, e, ainda, um exercício permanente de pensar e escrever, que se estende da formulação das questões iniciais à circulação dos textos que resultam da pesquisa. (PEREIRA, 2012, p. 63).

Diante desses ponderamentos, a perspectiva etnografia foi elencada como forma de aproximação das crianças e dos adultos e compreensão do cotidiano de uma instituição de educação infantil, em um constante exercício de olhar, de escutar, de sentir e de perceber as relações.

Concomitantemente à essas reflexões, a pesquisa de campo tomou corpo e consistência na medida em que a observação participante<sup>51</sup> no cotidiano da turma de 5 e 6 anos de idade de uma EMEI foi umas das técnicas de pesquisa utilizada em conjunto com registros no caderno de campo, desenhos, fotografias, filmagens e áudios<sup>52</sup>. A observação participante configura-se como um importante e indispensável instrumento no campo de pesquisa, pois, como aponta Cohn (2005, p. 45), “é certamente uma alternativa rica e enriquecedora, que permite uma abordagem dos universos das crianças em si”.

Minha postura diante dessas escolhas se aproxima do que Ferreira (2010, p. 152) aponta como processo “interdependente e dialógico” entre pesquisador e as crianças (acrescento nesse enredo os adultos):

Em particular, pretendo destacar essa faceta da etnografia que consiste na *experiência de proximidade* (Geertz, 1973/1999: 87-89) proporcionada pela observação participante, através da qual a investigadora se assume como o principal instrumento da pesquisa. Isto significa que o intuito etnográfico de “compreender a compreensão do Outro” (cf. Silva, 2001), se constitui como um processo interdependente e dialógico entre o sujeito-investigadora e o objecto de conhecimento-crianças. (FERREIRA, 2010, p. 152).

---

<sup>51</sup> Spyrou (2018) alerta que o uso da observação participante entendida apenas como um “adulto misturando” com crianças tem enfrentado críticas. O autor destaca alguns autores que utilizaram da técnica como forma de reduzir a autoridade de adultos em ambientes de pesquisa. Termos como “menos adulto” (MANDELL, 1988) e “papel de amigo” (CORSARO, 2003; FINE e SANDSTROM 1988), surgem nesse sentido e a crítica recai acerca do apagamento do adulto na relação com as crianças. Nesse sentido, destaca que: “embora instrutivo sobre as possibilidades de minimizar a autoridade adulta em nossos encontros de pesquisa com crianças, também é cada vez mais evidente a partir de estudos que o adulto nunca pode se tornar um “nativo” no mundo das crianças, não apenas por causa da diferença em tamanho físico, mas também por causa do status privilegiado de que a identidade de uma pessoa é adulta e um pesquisador adulto como tal, vem com” (SPYROU, 2018, p. 93 – Livre Tradução).

<sup>52</sup> Ao longo deste capítulo será realizado o detalhando da produção destes dados de pesquisa.

As reflexões anteriores indicam a perspectiva de uma “pesquisa colaborativa entre crianças e adultos” (SPYROU, 2018, p. 162) e, no tocante, compreende o processo de pesquisa mais relacional. Spyrou e outros/as autores/as (PIRES, 2007, 2010; MARCHI, 2018, FERREIRA, 2010) nos alertam para o fato de que a adoção da etnografia como metodologia dando centralidade exclusiva a participação das crianças, compreendidas como agentes, outros atores, como os adultos, podem acabar ficando em segundo plano. No contexto escolar, em especial, é possível perceber estudos em que preocupação em garantir a participação das crianças na pesquisa é tão intensa que, por exemplo, professores/as que estão o tempo todo ali junto das crianças e do pesquisador acabam ficando apagados e quase não aparecem nos processos de elaboração da pesquisa e seus resultados (GOULART, 2005). Nesse sentido, almejando uma relação interdependente e dialógica é que este estudo adotou também a perspectiva da pesquisa colaborativa entre adulto pesquisador e professora. Inspirado nos estudos de Goulart (2005, 2008) e Goulart *et al.* (2016), essa escolha se deu em decorrência dos acontecimentos no campo com o intuito de possibilitar momentos de partilhas e ajuda mútua entre pesquisador e professora.

Mas, que acontecimentos foram estes?

Antes de tomar este caminho metodológico, tinha em mente realizar apenas uma etnografia com a observação participante junto das crianças no cotidiano da EMEI Pirilampo, durante os passeios e nas atividades propostas pela professora. Contudo, o campo nos reserva surpresas e, devido a minha aproximação com a professora Helena, algumas perguntas que não estavam no *script* da pesquisa começaram a me provocar, como, por exemplo: “Túlio, o que você acha desta atividade que elaborei sobre o Mercado Central para fazer com as crianças?” (NOTAS DE CAMPO, 03 de abril de 2017). Não raro, em vários dias no campo a professora pedia minha opinião acerca das atividades que estava propondo para as crianças. Dessa maneira, me via sempre diante de uma situação conflituosa: opinar ou não opinar acerca das questões propostas pela professora? E se eu opinasse, os resultados seriam alterados de acordo com o que o pesquisador deseja?

Outra questão que me deixava aflito e angustiado era o fato do meu olhar, foco do sujeito analítico, estar mais voltado ao que a professora Helena estava fazendo e não as ações das crianças. Eu me via, inicialmente, fazendo julgamentos (certos ou equivocados a partir do meu olhar), mesmo sem intenções, das ações

propostas pela professora, com observações do tipo: “Se fosse eu no lugar da professora, eu não faria assim”. Minhas reflexões estavam de fato me levando a buscar outra maneira de perceber o campo, me distanciando do objeto de pesquisa traçado inicialmente para a pesquisa e vi então a necessidade de mudar minha maneira de observar o cotidiano. Nesse sentido, me senti desafiado a repensar acerca da materialidade empírica que estava propondo. Busquei, então, aporte na perspectiva da pesquisa colaborativa proposta por Goulart (2005), momento em que o foco analítico passou a ser as ações das crianças a partir das ações propostas coletivamente com a professora. Optar por esse caminho me deixou mais tranquilo e as observações passaram a ser instauradas pela lógica daquilo que as crianças aprendem dos conhecimentos pautados pela professora, pensados juntamente com o pesquisador, possibilitando um ambiente de troca de percepções na busca de uma relação horizontal, onde todos os envolvidos são agentes da pesquisa (GOULART *et al.*, 2016). A partir dessa escolha a pesquisa tomou outro rumo metodológico, onde a etnografia e a perspectiva colaborativa caminharam juntas até o final do trabalho de campo.

Na pesquisa colaborativa proposta por Goulart (2005, p. 65), o objetivo metodológico é a aprendizagem coletiva com o intuito de construir “significados compartilhados” entre os pesquisadores, professoras da educação infantil e as crianças. Essa perspectiva metodológica foi explorada na sua tese de doutorado com o objetivo de compreender como as crianças da educação infantil constroem conhecimentos acerca do mundo físico e natural. Como proposta metodológica, Goulart (2005, 2008) opta em investigar a prática pedagógica ao mesmo tempo em que realiza trabalhos de formação junto ao corpo docente, buscando compreender aspectos peculiares da aprendizagem das crianças e, conseqüentemente, promovendo a emancipação do grupo de professores/as.

Essa forma de desenvolvimento da pesquisa tem como suporte a ideia de que se aprende participando de práticas culturais significativas. Nos grupos com os quais temos trabalhado, por exemplo, a aprendizagem é fruto de um processo de coparticipação social. Busca-se a construção coletiva do conhecimento, fazendo da situação de pesquisa um trabalho de educação, de desenvolvimento. Dessa forma, a pesquisa passa a ter significado para as professoras porque faz parte de seu universo de indagações. Ao buscar compreender aspectos da aprendizagem das crianças, a pesquisa também promove a emancipação do grupo de professoras, uma vez que cria um ambiente rico em reflexões e que conduz à tomada de decisões que envolvem o próprio desenvolvimento das professoras. (GOULART, 2008, p. 127).

Cabe apontar que no trabalho proposto nesta tese, o objetivo não foi pensar na formação docente de um grupo específico de professores/as da Educação Infantil<sup>53</sup>, mas em uma perspectiva que permitiu o estabelecimento de relações entre mim (pesquisador) e uma professora que se mostrou muito disposta a refletir acerca da sua prática pedagógica com as crianças, tendo como foco a relação escola e cidade. Nesse sentido, a coletividade se expressou, de maneira mais enfática – mas não isolada do todo – em três personagens que estabeleceram formas de agir, de pensar e de sentir durante o trabalho de campo: o pesquisador, a professora e as crianças. Assim, o conhecimento se instaurou pela dinâmica das relações, do encontro, entre estes sujeitos, como destaca Goulart (2005, p. 51), “o conhecimento e a prática, sob essa perspectiva, não estão localizados na mente do indivíduo, mas na interação entre os membros de uma comunidade particular, engajados em um mundo material”.

Portanto, optei pela junção da perspectiva etnográfica com a perspectiva colaborativa como fios condutores do trabalho de campo, afim de compreender os sujeitos e as relações ali presentes no contexto da EMEI e das instituições e espaços fora da escola por meio do qual as crianças, as professoras, o pesquisador e outros adultos circunscreveram suas experiências.

Os percursos no campo de pesquisa durante o ano de 2017 me trouxeram muitos desafios. As escolhas e os primeiros passos no campo demonstraram as riquezas e as possibilidades de realizar um trabalho atento ao cotidiano. Nesse caminho, proponho destacar ao leitor a escrita dos percursos iniciais da pesquisa no campo, onde os conceitos acima elencados são explicitados mais organicamente a partir das escolhas e suas implicações para o trabalho proposto.

### **3.2 Contextualizando o campo da pesquisa: a EMEI, as Crianças e a Professora**

O trabalho de campo desta tese foi desenvolvido ao longo de 10 meses, de fevereiro a dezembro do ano de 2017, na Escola Municipal de Educação Infantil

---

<sup>53</sup> Acredito que isso seja possível de ser construído em um futuro breve como proposta do pesquisador em conjunto com outras ações que vem acontecendo no âmbito da rede municipal (fórum dos educativos), para pensar a relações entre escola, professoras, crianças e a cidade.

Pirilampo<sup>54</sup>, de acordo com o disposto no Quadro 1. Foram realizados 73 dias de observação no período vespertino, totalizando, aproximadamente, 263 horas.

Quadro 1 - Datas de observação na escola por mês e o total de dias em cada mês

MÊS	NOVEMBRO DE 2016	JAN/FEV	MARÇO	ABRIL	MAIO	JUNHO
<b>Datas</b>	09/11	30/01 15/02 18/02 23/02 24/02	02/03 13/03 16/03 18/03 20/03 23/03 24/03 31/03	03/04 04/04 05/04 13/04 18/04 20/04 26/04 27/04	02/05 04/05 18/05 25/05 26/05 29/05 30/05 31/05	01/06 06/06 08/06 12/06 22/06 23/06
<b>Total</b>	1	5	8	9	9	6
MÊS	JULHO	AGOSTO	SETEMBRO	OUTUBRO	NOVEMBRO	DEZEMBRO
<b>Datas</b>	03/07 04/07 12/07	08/08 09/08 10/08 11/08 16/08 22/08 31/08	15/09 22/09 29/09	03/10 16/10 23/10 24/10 25/10 26/10 27/10 30/10	06/11 07/11 08/11 09/11 23/11 29/11 30/11	04/12 05/12 11/12 12/12 13/12 14/12 15/12 18/12
<b>Total</b>	3	7	3	8	7	8

Fonte: Elaborado pelo autor.

Na primeira etapa do campo foi proposto o acompanhamento por um período de dois meses das turmas de 4 e 5 anos (três turmas) e de 5 e 6 anos (uma turma) para, posteriormente, fazer o processo de escolha de qual turma acompanharia até o final do ano letivo. Nessa etapa, na maioria dos dias de observação, eu entrava na EMEI às 13h e passava a tarde na companhia das crianças e das professoras até o horário de término da aula, às 17h20min. A partir da escolha da turma, processo ao qual vou descrever mais detalhadamente ao longo do texto, passei a dedicar as tardes acompanhando a professora referência de uma das turmas, tanto no momento em que ela estava com as crianças quanto no horário das Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE)<sup>55</sup>.

<sup>54</sup> Nome fictício da instituição. Após o término do trabalho de campo, foi pedido à equipe gestora da EMEI a sugestão de um nome para a instituição ao ser referenciada na pesquisa. A equipe gestora sugeriu então que a professora Helena (professora que acompanhei durante o trabalho de campo) escolhesse o nome.

<sup>55</sup> Esse tempo corresponde a um terço da jornada de trabalho e cumpre a determinação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB – lei 9394/96 no seu artigo 13 – e da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) - Lei nº 11. 738/2008. De acordo com a organização cotidiano do trabalho na Educação Infantil da PBH, os/as professores/as referência são aqueles/as

Como já dito, os primeiros passos para a entrada no campo se iniciaram no segundo semestre de 2016, todavia, é em fevereiro de 2017 que as relações com os sujeitos foram ganhando mais consistência e periodicidade. Alguns dias antes de iniciar as aulas fui até a EMEI, especificamente, para conversar com a secretária e coletar alguns dados gerais das turmas e algumas informações sobre a própria instituição. Neste momento começo a me deparar com alguns dados, como: rotinas de funcionamento, organização das turmas, quadro de funcionários, público atendido, oferta de vagas, fichas cadastrais, dentre outras informações. Essas incursões iniciais foram inspiradas em Corsaro (1987), Neves (2010) e Santos (2016).

Nesse mesmo dia em que coletava informações junto à secretaria encontrei com a vice-diretora, que ficou surpresa e feliz com minha presença. Combinamos um próximo contato via telefone para agendarmos uma conversa mais formal a respeito do início do trabalho de campo. Na mesma semana tentei agendar a reunião, com o intuito de apresentar o projeto para as professoras, mas a gestão escolar estava com muitas tarefas e tive então que aguardar. Passaram-se duas semanas e a coordenadora então entrou em contato comigo fazendo-me o convite para eu me apresentar e falar brevemente da pesquisa em uma reunião com a presença de todos pais e familiares das crianças matriculadas no ano de 2017. Segundo a coordenadora, esta seria uma reunião para todos os pais e responsáveis, onde a gestão escolar apresentaria seus projetos e também daria informes gerais sobre rotinas na EMEI. Com o convite fiquei mais tranquilo, e apresentar o projeto para as famílias seria uma oportunidade muito legal e um bom início do trabalho de campo.

Hoje é dia 18 de fevereiro de 2018. Uma bela manhã de sábado por sinal. Acordo muito motivado para ir à reunião de pais na EMEI. Estou um pouco ansioso também, pois esse exercício de falar sobre a pesquisa é sempre desafiador. Chego na EMEI por volta das 07:50 e o porteiro me indica que a reunião será no Centro Cultural, que fica no quarteirão abaixo. Entro pela primeira vez no Centro Cultural e fico encantado com o espaço. Procuro pela coordenadora e pela vice-diretora para avisar que já estava por ali e qual era a expectativa em relação à minha fala. Ao encontrá-las combinamos que minha fala será bem breve. A reunião então se inicia com

---

que passam a maior parte do tempo com a turma e geralmente respondem administrativamente por ela. Nos momentos em que saem de sala para as Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE) são substituídos/as pelos/as professores/as de apoio, que habitualmente “passam” por duas turmas diariamente.

a vice-diretora apresentando informes mais gerais sobre o uniforme, material escolar (kit pedagógico) e regras de funcionamento da rotina (entrada e saída). Pouco tempo depois a coordenadora assume a fala explicando para os pais como a escola se organiza em termos de quadro de funcionários, professoras e crianças. Posteriormente, apresenta parte da Proposta Político Pedagógica da Rede Municipal e sua articulação com a Proposta Político Pedagógica da EMEI. Destaca que cada Instituição tem a possibilidade de pensar na sua própria proposta de acordo com as proposições curriculares para a Educação Infantil. Momento marcante da sua fala é quando frisa para os pais a relação entre o cuidar e educar de maneira indissociável e que na EMEI o objetivo não é alfabetizar as crianças, apontando que "a criança aprende a partir de diferentes linguagens, principalmente do brincar em uma relação entre cultura, sociedade e natureza". Chega o momento de apresentar os dois projetos temáticos que a EMEI propõe trabalhar ao longo do ano: Brinquedos e Brincadeiras e Apropriação da Belo Horizonte Cultural. Ela destaca a importância de ambos os projetos e que cada professora trabalhará à sua maneira, fazendo registros no portfólio da turma, cadernos e relatórios. Ao destacar projeto Brinquedos e Brincadeiras dá ênfase no "brincar como uma linguagem da criança com o mundo, onde ela produz conhecimentos acerca dele no momento da brincadeira". No projeto Apropriação da Belo Horizonte Cultural aponta a importância da relação da escola com os espaços da cidade, ou seja, é "a cidade para as crianças e para suas famílias como espaço de direito!". Dá destaque ainda aos locais que cada vez mais estão se preparando para receber as crianças, apresentado neste momento a parceria com o Centro Cultural da Regional Nordeste, onde as crianças (de 0 a 3) que ainda não podem deslocar com os ônibus aos demais espaços da cidade possam usufruir de experiências naquele local. Chega o momento da minha fala. Certo nervosismo toma conta de mim a princípio, mas logo passa, procurando ser bem sucinto uma vez que o objetivo era destacar o projeto de pesquisa e também eu me apresentar como pesquisador que estaria circulando pela EMEI. Foi um momento muito legal e importante para o andamento da pesquisa. (NOTAS DE CAMPO, 18 de fevereiro de 2017).

Foi a partir desse momento que começo a entrar de fato no cotidiano da EMEI Pirlampo, buscando estabelecer relações com as crianças e com os/as adultos/as. A presença neste dia da reunião foi de suma importância para os primeiros exercícios do olhar, da escuta e da/do escrita/registro (CARDOSO de OLIVEIRA, 2000) acerca de alguns pontos que circunscrevem esta tese e serão objetos de análise no desenvolvimento do trabalho, sendo eles: a) o conhecimento na Educação Infantil a partir da proposta da EMEI – desdobrada em dois projetos pedagógicos – e sua articulação com as proposições curriculares da educação infantil da rede municipal de Belo Horizonte, tendo como eixos norteadores o brincar e a indissociabilidade entre o cuidar e educar; b) a relação EMEI e lugares da cidade a partir do diálogo com o projeto Educando a Cidade para Educar; e c) os avanços na perspectiva de potencialização das experiências das crianças e professores/as na educação infantil e na perspectiva do direito à cidade. Nessa perspectiva, no



próximo tópico apresento as informações acerca da instituição na qual a pesquisa foi realizada.

### **3.2.1 A EMEI Pirilampo e alguns elementos do seu cotidiano**

A EMEI Pirilampo é uma instituição pública fundada em agosto de 2015, vinculada à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Sua estrutura física e arquitetônica segue o padrão de atendimento próprio da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH) projetada no padrão Parceria Público Privada<sup>56</sup>.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição, a EMEI Pirilampo possui capacidade para atender cerca de 400 crianças de 0 a 5 anos e teve o início de suas atividades com 80 crianças matriculadas. Em expansão, atendeu no ano de 2016 aproximadamente 204 crianças e, no ano de 2017, recebeu 380 crianças distribuídas da seguinte maneira: no berçário, 12 crianças na faixa etária de zero a um ano 0 a 1; uma turma de um ano com 12 crianças; duas turmas de dois e três anos, sendo uma com 14 crianças e outra com 12. Todas estas turmas são atendidas em horário integral que se estende das 07h00 às 17h30min.

No turno da manhã – no horário parcial – oito turmas são organizadas da seguinte maneira: três turmas de três e quatro anos com 20 crianças cada, três turmas de quatro e cinco anos com 20 crianças em cada e duas turmas de cinco e seis anos tendo uma com 21 crianças e a outra com 23 crianças. No turno da tarde tem-se também oito turmas assim distribuídas: duas turmas de dois e três anos com 12 crianças cada, quatro turmas de três e quatro anos com números que variam entre 16 e 19 crianças, uma turma de quatro e cinco anos com 18 crianças e uma turma de cinco e seis anos com 23 crianças.

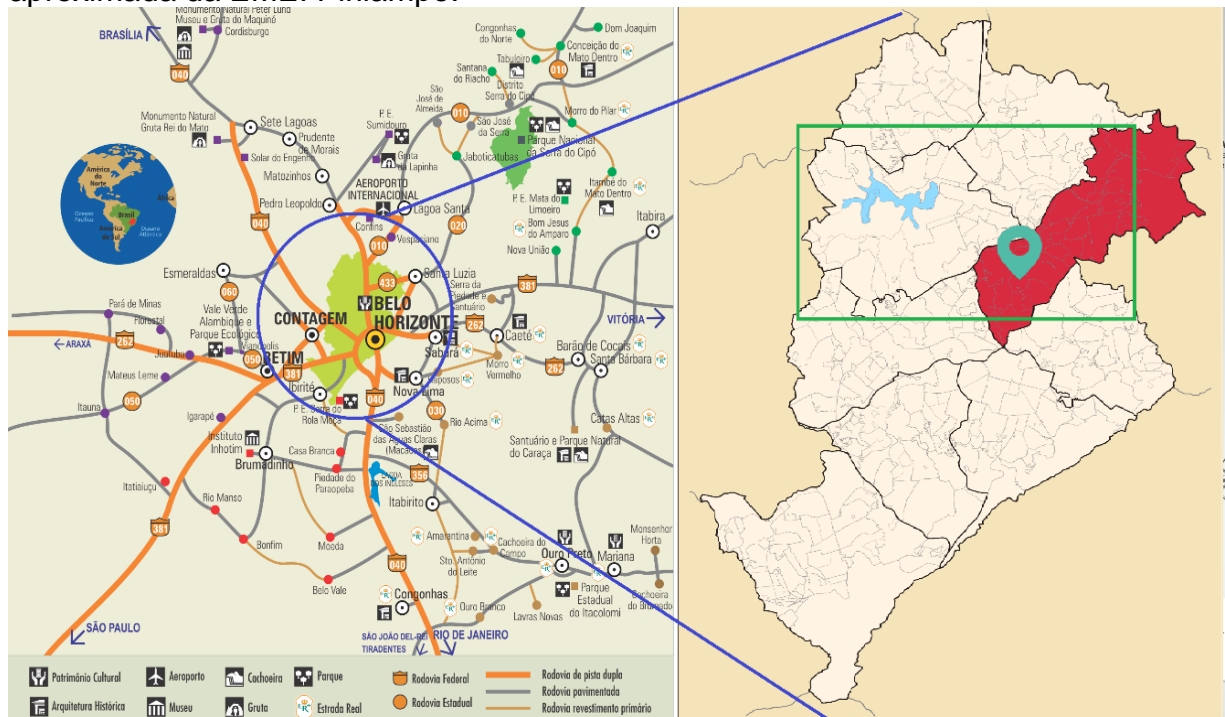
A maioria das crianças matriculadas reside nos bairros do entorno: Ipiranga,

---

<sup>56</sup> A construção das EMEIS foi objeto de um contrato de Concessão Administrativa entre a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte e uma empresa privada. No caso da EMEI pesquisada e de acordo com o PPP, a empresa parceira foi a ODEBRECHT. Constatei essa informação também na placa de inauguração da EMEI que fica na porta principal, bem próximo do hall de entrada. De acordo com Mello (2016, p. 12), “neste modelo de contrato, a empresa privada é responsável pela construção e administração das Unidades por um período de 20 anos. A Prefeitura municipal de Belo Horizonte, por sua vez, repassa à empresa privada uma contraprestação mensal durante todo o período de operação. Esta contraprestação mensal pode variar de acordo com o desempenho operacional atingido pela empresa privada, já que a mesma é responsável por toda a manutenção predial das unidades (manutenção civil, elétrica, hidráulica, conservação e limpeza, administração, portaria e outros). A Prefeitura Municipal é responsável apenas pelos serviços de cunho pedagógico (professores, supervisores e direção)”.

União, Cidade Nova, Sagrada Família, Cachoeirinha, Concórdia, Renascença e Bairro da Graça, na Região Nordeste<sup>57</sup> de Belo Horizonte (ver Figura 1 – Mapa das regiões administrativas de Belo Horizonte) e é uma das mais de 120 instituições públicas de Educação Infantil componentes do Programa Primeira Escola, mantido pela PBH, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SMED). Tem suas atividades regulamentadas de acordo com a Resolução 01/2000 do Conselho Municipal de Educação - CME/BH, que fixa normas para o atendimento educacional da Educação Infantil e é acompanhada em seu funcionamento e em sua proposta educativa pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - SMED/PBH, GECEDI e Gerência Regional de Educação Nordeste (GERED/NE) e seus órgãos associados.

Figura 1 – Mapa geográfico com ênfase na Regional Nordeste e localização aproximada da EMEI Pirlampo.



Fonte: Adaptado pelo autor a partir de <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh>.

Cabe, nesse instante, uma reflexão acerca da relação bairros no entorno e mobilidade das crianças. Durante os momentos de chegada e saída na EMEI pude observar que algumas crianças chegavam caminhando a pé acompanhadas pelos adultos. Observei também o intenso movimento de carros na rua e a constante

<sup>57</sup> Belo Horizonte é subdividida em nove regiões administrativas, chamadas de regionais, a saber: Barreiro, Centro Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

presença de algumas vans escolares. No quarteirão próximo à escola havia um ponto de ônibus em que algumas crianças e adultos desciam e caminhavam até a mesma. De modo geral, os modais mais presentes eram os carros, vans e o caminhar a pé, respectivamente em ordem crescente de predominância. Em uma atividade<sup>58</sup> proposta pela professora Helena na turma da Amarelinha<sup>59</sup>, as crianças respondiam qual modal utilizavam para chegar à EMEI. Das 16 crianças presentes na turma no dia da atividade, sete utilizavam carro (porém, uma criança disse ir a pé, às vezes); quatro a van escolar (uma criança disse utilizar também o metrô); cinco a pé; a professora de ônibus coletivo e, não raro, de carro e eu de carro. Outro dado relevante é o fato de que no critério de destinação de vagas, 20% são reservadas para famílias que residem no entorno da EMEI, com distância máxima de 1 km. Nesse aspecto, pode-se supor que as crianças que utilizam o modal a pé são parte deste percentual de famílias que moram próxima à escola.

Pesquisadores como Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015), Christensen *et al.* (2017), Müller (2018), Farias e Müller (2018), apontam que o fenômeno da mobilidade de crianças nos grandes centros urbanos tem sido amplamente estudado com foco nos impactos do aumento da intensidade de veículos nas cidades, transporte urbano, acessibilidade e suas relações com a mobilidade e mobilidade independente de crianças<sup>60</sup>. Um estudo recente realizado por Müller (2018) na cidade de Brasília, com o objetivo de analisar a mobilidade de crianças que se deslocam das Regiões Administrativas periféricas para estudar no Plano Piloto, assinala o uso de diferentes modais de transporte no deslocamento casa-escola. Do total de 243 crianças, 127 são trazidas de carro; 86 dependem de van/escolar; 17 utilizam ônibus de linha; 15 crianças a pé e somente uma criança de motocicleta. Dados destacados pela pesquisadora revelam que algumas crianças passam consideráveis horas do dia dentro de vans escolares e ônibus de linha percorrendo

---

<sup>58</sup> Essa atividade estava relacionada à saída para a Transitolândia no mês de maio de 2017. Os detalhes acerca das propostas de atividades antes, durante e depois das visitas serão melhores explorados nos próximos capítulos.

<sup>59</sup> Esse nome foi escolhido pelas crianças e professoras no início do ano letivo de 2017. Todas as turmas da EMEI Pirlampo escolheram nomes com referência aos Brinquedos e as Brincadeiras, tendo em vista atender ao projeto institucional de mesmo nome.

<sup>60</sup> Christensen e Cortés-Morales (2015) trazem estudos que questionam a ideia de “mobilidade independente”, pois com as novas tecnologias, como por exemplo o uso do celular, é possível manter certo controle da mobilidade da criança e do contato com a mesma. Por meio das tecnologias móveis, as práticas e experiências de mobilidade da criança acabam sendo organizada e regulamentada pelos pais, numa espécie de “coleira digital”. Cabe ponderar em quais momentos as crianças ressignificam o uso dessas tecnologias, criando estratégias para se verem, nem que seja por instantes, livres dessa coleira digital. São desafios para outras pesquisas.

grandes distâncias. A análise de um dos dados aponta, por exemplo, que uma das crianças gasta aproximadamente 3h25min no deslocamento casa-escola-trabalho da mãe-casa, percorrendo uma distância de 84 km diários. Nesse sentido, destaca que “as crianças sofrem imensamente com as desigualdades sociais que se mostram nas dificuldades diárias para chegar à escola e voltar dela” (MÜLLER, 2018, p. 185).

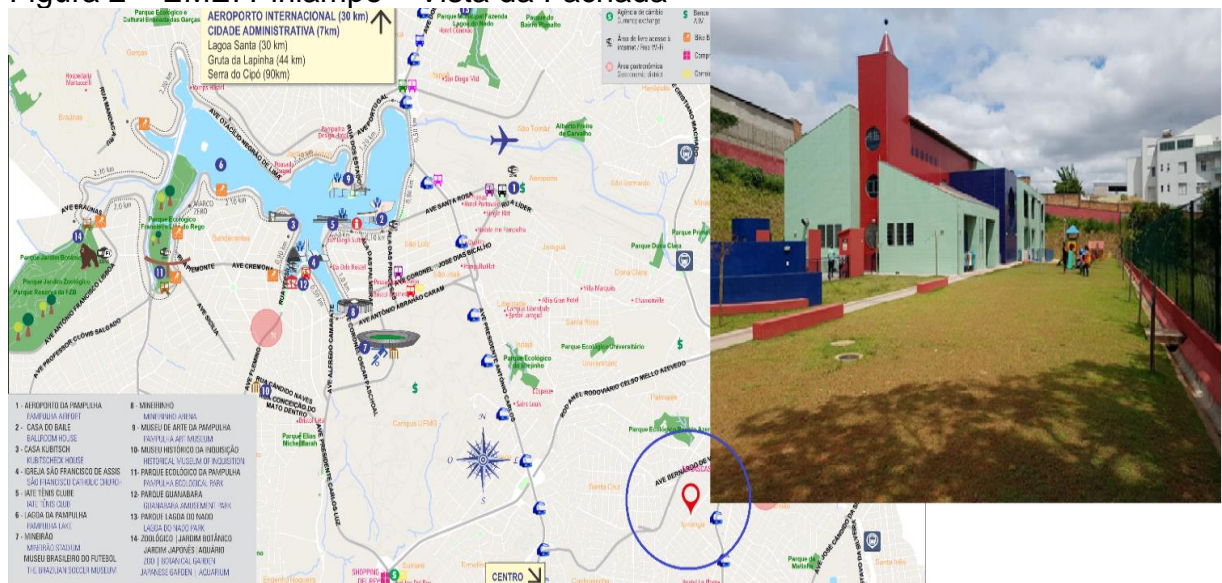
Cabe destacar que o estudo aqui proposto não teve como objetivo se debruçar acerca da mobilidade das crianças nestes espaços e tempos de deslocamento (trajetos casa-escola ou escola-casa), bem como quais modais predominavam, mas são dados relevantes que entremeiam à temática Infância e Cidade. Como indicam Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015), o Brasil não conta com um repertório considerável acerca de estudos dedicados a temática sobre mobilidade urbana de crianças, dessa maneira, pesquisas podem emergir no sentido de compreender mais afincado a mobilidade e a mobilidade independente de crianças que moram à determinadas distâncias da escola.

O bairro no qual a EMEI se encontra tem pouco mais de 12 mil habitantes e faz limite com Palmares, União, Cidade Nova, Silveira, Nova Floresta, Renascença e Santa Cruz. Surgiu como a maioria dos bairros da Regional Nordeste, quando, por volta de 1960, a expansão urbana começou a alcançar os limites das fazendas dos tempos do Curral Del Rei (denominação de arraial onde foi construída a cidade de Minas, posteriormente Belo Horizonte, em 1897). Atualmente é privilegiado pela sua localização, pois está às margens de importantes vias de acesso ao centro da cidade como a Rua Jacuí e Avenida Cristiano Machado. O bairro é também conhecido pela Cidade de Ozanan – instituição voltada à assistência social fundada em 1934 –, composta por 60 casas populares que foram cedidas em regime de comodato a famílias carentes encaminhadas pela Sociedade São Vicente de Paulo. É um bairro residencial e as casas são maioria. No entanto, predominam casas antigas e prédios mais novos começam a ocupar o lugar das casas. No setor comercial o bairro tem carências de supermercado e lojas maiores, principalmente na sua área central. O comércio de maior movimento, com lojas e supermercados de grande porte, se concentra nas proximidades das avenidas Jacuí e Cristiano Machado que ficam nas extremidades do bairro.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da EMEI Pirlampo (2017), das famílias atendidas 87% declaram que moram no bairro ou bairros vizinhos e outros 23% das famílias declaram que moram em bairros mais afastados. No que se refere

a moradia, 46% das famílias afirmam possuir moradia própria, 22% moradia cedida e 32% residem em moradias alugadas. Sobre o tipo de habitação 51% declaram morar em casa, 45 % em apartamento e 4 % em barracão. A EMEI não está localizada em uma área considerada de vulnerabilidade social. O Projeto Político Pedagógico (2017) aponta que as taxas de criminalidade têm aumentado no entorno do bairro, principalmente no que se refere aos assaltos e pequenos furtos. A Figura 2 apresenta a localização espaço-geográfica da EMEI Pirilampo.

Figura 2 – EMEI Pirilampo – Vista da Fachada



Fontes: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh>; acervo fotográfico do pesquisador.

Do ponto de vista da declaração étnica que os pais e familiares das crianças realizam no ato da matrícula, o levantamento realizado permitiu constatar que 50% das pessoas se declaram brancas, 41% se declaram pardas 8% declaram negras e 1% de origem oriental ou amarela (PPP, 2017).

Em relação à infraestrutura e espaços físicos a instituição possui dois andares, sendo que, no primeiro dispõe de área de serviço, banheiro para funcionários, dispensas (seca e fria), cozinha, refeitório, hall de entrada com dois banheiros sociais, sala de direção e coordenação, secretaria, almoxarifado, banheiro para turmas de um e dois anos, biblioteca conjugada com sala de multiuso, três salas de atividades, berçário com sala de atividades, fraldário e sala para repouso, um banheiro na área externa e elevador (FIGURA 3).

No segundo andar, encontram-se a sala de professores com banheiro, oito salas de aula, quatro banheiros infantis (dois masculinos e dois femininos). Os

andares são interligados por um elevador, além das escadas (uma interna e outra externa). Todos os espaços do prédio, incluindo a área externa (desde a portaria), foram construídos na perspectiva da acessibilidade para receber crianças com necessidades educacionais especiais.

Figura 3 – Corredor do 1º pavimento e Sala para repouso e atividades do Berçário



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Durante todo o processo de permanência na EMEI Pirilampo me chamou muito à atenção como os espaços e os materiais eram organizados e preparados. Existe um “cuidado estético” (NEVES, 2010, p. 100) – com as cores, os desenhos, as pinturas, as imagens, os/as personagens, as atividades, os acontecimentos – que expressa nas formas como os espaços são organizados e que deixam marcas de processos históricos de aprendizagens e relações. Na sua maioria, percebia-se nitidamente que os adultos se encarregavam de organizar a decoração das paredes, “cantinhos das salas” e corredores a partir das experiências cotidianas na EMEI. Pelos corredores, ao lado das salas, atividades (predominantemente desenhos e pinturas) e fotografias eram expostas cotidianamente, procurando dar visibilidade à produção das crianças.

No *hall* principal as produções eram organizadas pela equipe da coordenação e os passeios realizados ao longo do ano eram expostos a partir de registros fotográficos das crianças e professoras, como ilustrado na Figura 4.

Figura 4 – Registros dos passeios realizados em 2016 e 2017



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

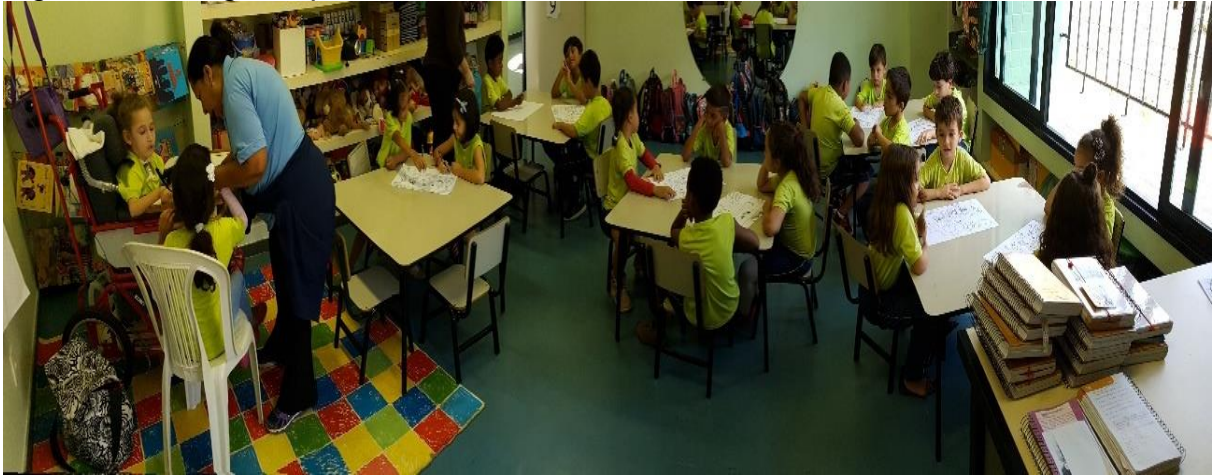
A organização dos espaços “expressa intencionalidades” (DEBORTOLI, 2004) que ficam mais contundentes nos eventos que aconteceram no decorrer do ano de 2017, tais como: Festa da Família, Festa Junina, Semana da Criança e Feira de Cultura. Nesse sentido, cabe a seguinte passagem de Debortoli (2004):

O espaço não é uma adaptação para o funcionamento de uma instituição de Educação Infantil. É algo planejado e instaura processos e finalidades: sala da coordenação, salas de aula, corredores, cozinha, refeitório, banheiros, parquinho e brinquedoteca. Nas suas contradições, diferentes ideias de infância conformam um espaço intencional demarcado social e historicamente. (DEBORTOLI, 2004, p. 45).

Nas salas de aula era possível observar painéis com produções das crianças e professoras, calendário e bichonário confeccionados com desenhos produzidos pelas crianças e “cantinho da leitura” com livros e revistas. A estante era dividida de acordo com as características dos materiais, como exemplos, os brinquedos nas partes mais baixa e os materiais das professoras nas mais altas. As crianças tinham acesso fácil aos brinquedos e materiais como tesouras, lápis de escrever e de colorir e colas. O que me chamou muito a atenção nas primeiras observações foi o fato das crianças terem autonomia para retirar e guardar os brinquedos durante o tempo destinado ao uso. O uso mais frequente dos brinquedos era realizado no início da tarde, logo quando as crianças chegavam na sala. Enquanto as crianças brincavam, a professora aproveitava o tempo para conferir agenda, os materiais e receber as crianças. Foi nesse tempo do uso dos brinquedos que iniciei minhas primeiras aproximações junto às crianças. Por algumas vezes, pedia permissão para me

sentar junto a elas e por outras, era convidado<sup>61</sup>. As mesas eram organizadas em grupos com quatro cadeiras e as crianças escolhiam de acordo com o seu desejo o lugar de assentar-se no momento em que chegavam na sala. Na Figura 5 é possível ver essa distribuição de maneira mais detalhada, destacando as crianças no momento de uma atividade de desenho em duplas.

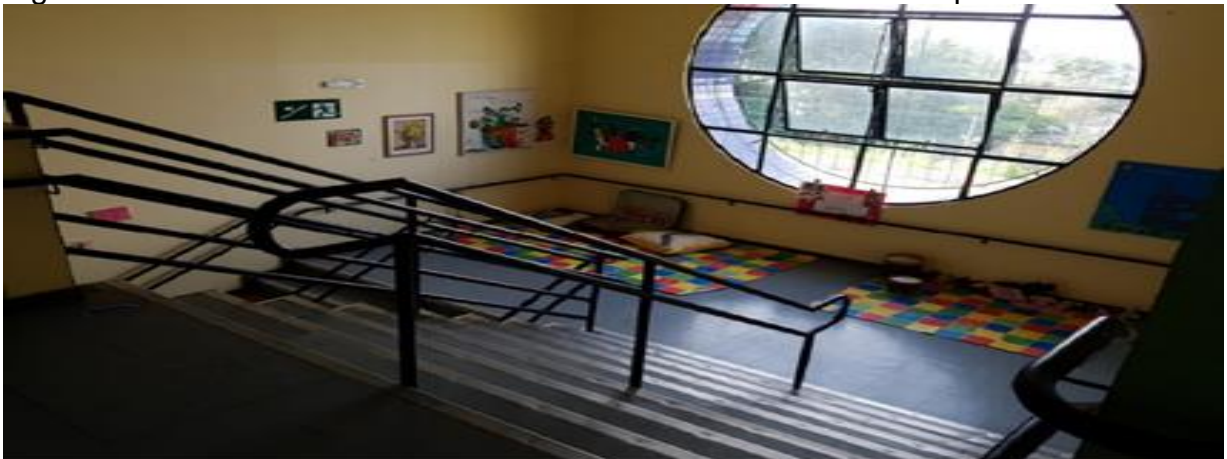
Figura 5 – Fotografia panorâmica da sala Turma da Amarelinha



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Na escada foi organizado um espaço de exposição e convite à leitura e ao brincar para crianças e adultos que circulam pela EMEI (FIGURAS 6, 7 e 8). Segundo a coordenação pedagógica, o espaço foi criado para acolher todos/as, crianças e adultos, que desejam parar, olhar, sentir e agir a partir do que estava exposto.

Figura 6 – Escada de “Percurso” entre os andares da EMEI Pirlampo



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

<sup>61</sup> Detalhes dessas aproximações são explorados no último subtópico deste Capítulo.



Os materiais e as atividades eram substituídos a partir de novas produções e projetos ao longo do ano. A partir dessa iniciativa da coordenação, percebi ao longo do campo que a escada, bem como o *hall* de entrada e os corredores, deixaram de ser lugares de passagem e passaram a convidar crianças e adultos para deles se apropriarem, seja lendo um livro, tocando um instrumento, brincando, observando produções das crianças e professores etc. Portanto, tornam-se no cotidiano lugares de percursos e itinações (INGOLD, 2015)<sup>62</sup>.

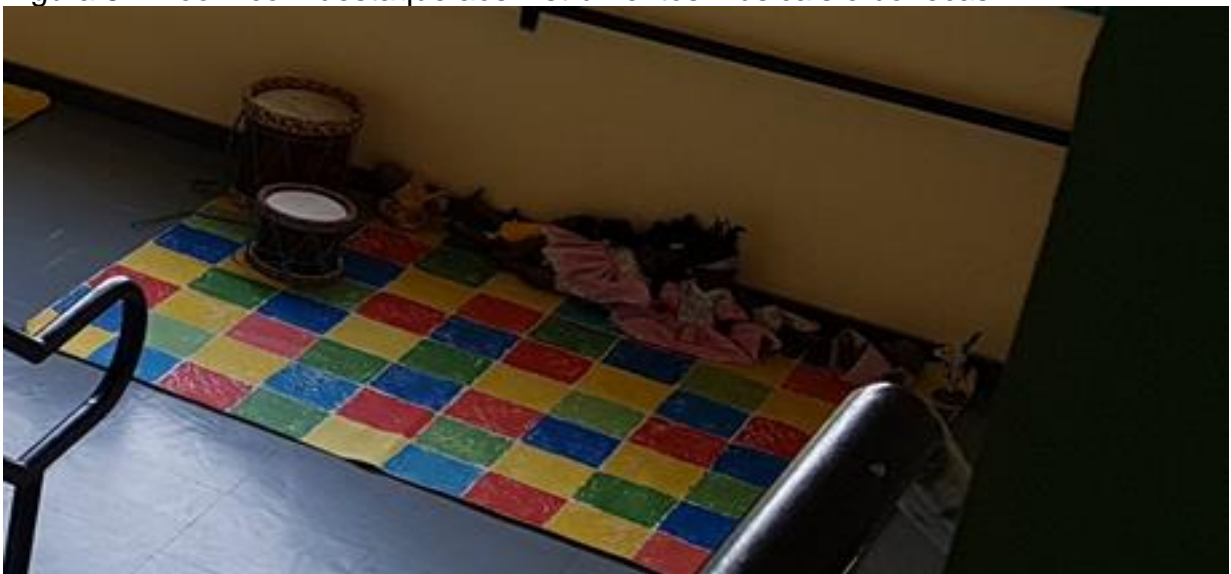
Figura 7 – Zoom com destaque à decoração no espaço da escada



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Produção das crianças e professoras. Espaço de convite para a leitura e brincadeira.

Figura 8 – Zoom com destaque aos instrumentos musicais e bonecas



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

<sup>62</sup> Mais detalhes sobre os conceitos de percursos e itinações em Ingold (2015) serão trabalhos no próximo Capítulo.

No espaço externo, a instituição dispõe de estacionamento para os/as professores/as, uma horta, um teatro de arena, uma extensa área gramada onde se encontra o parquinho com uma casinha projetada em madeira, um playground com escorregador e túnel, balanços, cavalinhos. Próximo dos brinquedos há uma parte cimentada conjugada com o berçário (espaço também conhecido como solário do berçário). Na parte posterior da EMEI, encontram-se a área de lixo, a área externa da cozinha, a caixa d'água, os solários e o *playground* para as turmas de um e dois anos.

Figura 9 – Corredores laterais com destaque aos espaços dos brinquedos e parte dos fundos da EMEI Pirilampo.



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Esses espaços foram utilizados em vários momentos do cotidiano pelas professoras e crianças com a presença de várias brincadeiras.

“Brincadeiras livres”<sup>63</sup> e “Brincadeiras dirigidas”<sup>64</sup> (DEBORTOLI, 2004, p. 67-71) eram as mais presentes nestes espaços. Foi no parquinho, no teatro de arena, no gramado e na parte posterior, próxima à porta do refeitório, que compartilhamos – eu, as crianças e a professora Helena –, muitos momentos de brincadeiras e descobertas com as crianças. Posteriormente, darei mais detalhes acerca desses momentos.

As cores, os desenhos, as pinturas, as exposições e as atividades das crianças pelos corredores e salas me encantavam, trazendo sensações de um “espaço vivido” (LEFEBVRE, 2002), marcado por experiências tão ricas que não bastavam apenas serem registradas nas fichas e diários de classe ou vivenciadas em sala de aula. De acordo com Cardoso de Oliveira (2000), no trabalho de campo, o etnógrafo exercita três importantes “atos cognitivos” que se entrelaçam e se complementam: o olhar, o ouvir e o escrever. O olhar, segundo o autor, é “disciplinado” pelo acúmulo teórico da disciplina oportunizado por meios de outras experiências etnográficas, que “funciona como uma espécie de prisma por meio da qual a realidade observada sofre processo de refração – se me é permitida a imagem” (CARDOSO de OLIVEIRA, 2000, p. 15). Meus encantamentos partem também de outros olhares, das minhas experiências como professor de Educação Física nos primeiros anos do ensino fundamental – um prisma além das experiências etnográficas –, que por alguns anos vem questionando por quê as cores, os desenhos, as pinturas, as atividades etc., estão a cada dia mais **dentro**, restrito a registros e práticas exclusivamente realizadas nos espaços das salas de aula e nos diários, e não numa perspectiva mais relacional entre o dentro e fora.

---

<sup>63</sup> Debortoli (2004, pp. 67-68) sugere que o termo “Brincadeira livre” é utilizado para os momentos em que brincadeiras aconteçam sem interferência da professora, deixando que as crianças escolham e construam suas brincadeiras. Segundo o autor, esta perspectiva sugere alguns questionamentos – como “Livre de que? Livre de quem?” – e problematizações em torno de sua prática e definição, pois “aparece, na fala das professoras, um discurso que procura valorizar a autonomia das crianças, sem que, na maioria dos casos, tenham clareza da concepção que trazem, o que acaba por reforçar formas individualizadas de expressão das crianças, pois pouco problematizam as tensões e contradições das relações que emergem, bem como não conseguem dimensionar a importância dos lugares dos adultos nesse contexto.

<sup>64</sup> Também de acordo com Debortoli (2004, p. 71), as brincadeiras dirigidas são “brincadeiras tomadas sob o ponto de vista de conhecimentos escolares que devem ser ensinados às crianças”. Nesse sentido, “as professoras partem do princípio de que há maneiras ‘certas’ de brincar que precisam ser ensinadas às crianças. Reforçam uma ideia de que as crianças não sabem muitas brincadeiras ou não sabem brincar da maneira correta, o que inclui as músicas que devem cantar, os gestos que devem fazer, as regras que devem respeitar e o comportamento que devem ter com os colegas e com a professora durante a brincadeira, a que dão o nome de ‘valores’”.

Com as observações pode-se apontar que os espaços e tempos cotidianos na EMEI Pirilampo expressam uma proposta pedagógica que acredita na exploração dos diferentes espaços e tempos, não se restringindo exclusivamente à sala de aula, mas também na criança e suas linguagens, tendo o brincar e o educar e cuidar como eixos norteadores do trabalho pedagógico. Esses apontamentos vão ao encontro do que o trecho a seguir destaca, retirado do PPP da EMEI:

A criança constitui sua identidade, constrói valores, conhecimentos e significados, desenvolvendo sua singularidade e pluralidade, nas relações com outras crianças e adultos, no conhecimento do mundo e na interação com os diversos campos do desenvolvimento. Nesta perspectiva, a EMEI Pirilampo reconhece a criança como centro da ação educativa, sujeito competente que está inserido em um contexto histórico cultural (...). A criança desenvolve e amplia suas habilidades no campo da autonomia, da participação na vida social e interação com o meio físico e social e através da informação e expressão por meio das linguagens. (PPP EMEI Pirilampo, 2017, p. 6).

O corpo docente da instituição conta com 37 professores/as para a Educação Infantil distribuídos/as de acordo com o quantitativo por idades indicadas pelo Conselho Municipal de Educação. Além do corpo docente, a EMEI conta com a seguinte equipe de trabalho: Diretora da Escola Núcleo (presente nas quartas-feiras na instituição), vice-diretora, uma coordenadora de tempo integral, duas auxiliares de secretaria (uma para cada turno), quatro cantineiras, três auxiliares da Educação Infantil, nove auxiliares de apoio inclusão, um grupo de trabalho da parceria público privada que é composta por: uma administradora, quatro faxineiras e dois porteiros<sup>65</sup>.

Minha permanência durante quase um ano na instituição me trouxe muitos desafios e não poderia deixar de destacar minha alegria de ter encontrado pelo percurso pessoas muito especiais e dedicadas com o trabalho que realizam junto com as crianças. Digo que aprendi muitas coisas com as crianças e com os/as adultos/as dessa instituição. De fato, as cores da EMEI Pirilampo ganham mais vida com as sutilezas dos/as adultos/as e com o jeito mágico e misterioso das crianças observarem o mundo (SANTOS, 2016). Eu fui aceito a fazer parte do cotidiano da EMEI e fui me encantando cotidianamente com as crianças e com os/as adultos/as. Nesse sentido, cabe destacar, assim como o inspirador Manoel de Barros (2006, p. IX), que “a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com

---

<sup>65</sup> Esses funcionários eram disponibilizados pela empresa na qual a PBH firmou a Parceria Público Privada.

balanças nem com barômetros etc [...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. Nesse sentido, tive encantamentos especiais com as crianças e a professora da Turma da Amarelinha.

### **3.2.2 Turma da Amarelinha: as crianças e a professora**

Como aludi no início deste capítulo, optou-se em realizar a pesquisa em apenas uma instituição, o que me proporcionou aproximações mais densas com o cotidiano da escola, crianças e adultos/as. No decorrer do trabalho, acompanhei também especificamente a Turma da Amarelinha e a Professora Helena, almejando, nesse sentido, a construção do conhecimento do ponto de vista das relações, entre crianças, professora e pesquisador (GOULART, 2005). Nesse sentido, uma experiência coletiva:

Quando a experiência é coletiva, como neste caso, todos os que a atravessam – alguns mais, outros menos, alguns em uma direção, outros em outra – saem transformados, tanto quanto as relações entre eles e as de cada um consigo mesmo. O que se transforma é múltiplo: o que pensamos, a relação que temos com o que pensamos, o que sabemos, a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos. (KOHAN, 2005, p. 14-15).

Em março de 2017 a turma estava composta por vinte crianças, sendo onze meninos e nove meninas. Em julho saíram duas crianças, um menino e uma menina<sup>66</sup>. Outras três chegaram na turma em meados do mês de agosto, sendo dois meninos e uma menina. Um dos meninos saiu da EMEI no final do mês de outubro<sup>67</sup>. Sendo assim, ao longo do ano de 2017 passaram pela turma da amarelinha vinte e três crianças.

Ao longo do texto o leitor encontrará nomes como: Hello Kit, Batman, Super-homem, Capitão América, Frozen, Cat Noir, Amora etc., o que pode de certa maneira causar algum tipo de estranhamento. Ao seguir os preceitos éticos da pesquisa, propus para que as crianças escolhessem o nome que desejassem

<sup>66</sup> A família do menino mudou-se para outro bairro mais distante e acabou inviabilizando a permanência dele na EMEI. Já a menina saiu por opção dos pais em colocá-la em uma outra instituição.

<sup>67</sup> A família dessa criança não revelou para a professora o motivo da saída repentina da criança. A coordenação escolar entrou em contato com a família, que justificou a saída da criança por questões de adaptação à rotina escolar, uma vez que era a primeira vez que ela estava frequentando uma instituição de educação infantil. De fato, eu a professora Helena percebemos algumas dificuldades de adaptação da criança à rotina da EMEI. A criança apresentava também algumas dificuldades em se expressar verbalmente.

aparecer no trabalho. A escolha revela a forma como elas se apropriam das expressões culturais que, segundo Freitas (2015, p. 121), “guardam um profundo simbolismo e evidenciam muito fortemente como nossas relações são atravessadas pela mídia que temos e que se tornam parte da nossa realidade”.

O desejo de ter o nome (verdadeiro) do mesmo colega de sala apareceu durante o processo de escolha, mas como não era permitido as crianças acabaram espelhando-se e inspirando-se nos nomes que os colegas colocaram. A partir do momento que algumas crianças colocaram nomes de super-heróis outras foram também procurando seus personagens preferidos. Os personagens de super-heróis foram maioria, todavia não faltou criatividade e imaginação das crianças ao escolherem nomes como: Ipê Amarelo, Robô e Amora.

Nesse ato de escolha dos nomes a imaginação ganha cena como possibilidade de reelaboração das relações com o mundo. De acordo com Gouvêa (2011, p. 558), a imaginação é a “capacidade de elaborar imagens, tanto evocando objetos e situações vividas, como formando novas imagens”. A imaginação não é exclusiva das crianças, pois nós adultos também reelaboramos nossa relação com o mundo a partir da imaginação, contudo é na criança que toma uma dimensão mais central. Segundo a autora, a criança brinca com o real, sabendo que as fantasias são dimensões diferenciadas da realidade. Dessa maneira, no ato de imaginar, em sua produção simbólica, seja usando desenhos, modelagem, jogos do faz de conta, brinquedos, e como neste caso através da ação de escolher um nome, a criança compreende e ultrapassa essa realidade, reconstruindo-a na imaginação.

As crianças participantes deste estudo são: Patrick, Ipê Amarelo, Robô, Cat Noir, LadyBug, Capitão América, Super-Homem, Homem Aranha, Homem de Ferro, Leo, Jorge, Batman, Flash, Frozen, Giogio, Júlia, Cinderela, Hello Kit, Mulher Maravilha, Estela, Amora, Erika e Suki, meninos e meninas respectivamente. O Apêndice G apresenta um perfil mais detalhado acerca das idades das crianças.

De acordo com a declaração que os pais e os familiares das crianças da turma da Amarelinha realizam no ato da matrícula, foi possível levantar que nove famílias residem no bairro Ipiranga, cinco no bairro Nova Floresta, três no Silveira, uma no Cachoeirinha, uma no Palmares, uma no Cidade Nova, uma no Santa Cruz e duas no Sagrada Família. Das 23 crianças, quatro faziam o uso do transporte escolar, cinco se deslocavam a pé e 14 utilizavam o carro como meio de transporte.

Esses dados corroboram com a pesquisa realizada pela professora Helena à qual me referi no subtópico anterior.

Do ponto de vista da moradia, cinco famílias declararam possuir residência própria, oito famílias residem em moradia alugada, seis famílias residem em moradia cedida e quatro famílias não declararam. No aspecto que diz respeito à renda familiar, três famílias recebem de um a dois salários mínimos, seis famílias de três a quatro salários mínimos, três acima de cinco salários e 11 não declararam renda familiar ou a ficha estava incompleta. No aspecto referente à declaração étnico-racial, 11 famílias se declararam brancas, cinco pardas, quatro negras e três não possuíam o registro na ficha.

A professora Helena, 42 anos, que me recebeu na turma durante grande parte do trabalho de campo, licenciou-se em História no ano de 1999 pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Tem mais de 25 anos de experiência com docência na Educação Infantil. O maior tempo de atuação da professora é na rede particular e, recentemente, ingressou na rede municipal de Belo Horizonte por meio do concurso realizado no ano de 2013. Iniciou seu trabalho na EMEI Pirlampo em agosto de 2015, logo após a sua inauguração. A professora Helena reside no bairro Sagrada Família, vizinho ao bairro Ipiranga, é casada e não tem filhos.

Os laços e contatos com a professora Helena foram se fortalecendo durante o ano. A professora Helena era minha companhia na EMEI – juntamente com as crianças na maior parte do tempo – e no retorno para casa, pois meu trajeto de volta até chegar na minha residência passava em frente à sua casa. Ao longo do dia, na primeira oportunidade perguntávamos: “Túlio, hoje você me dá uma carona?” ou as vezes “Helena, vai comigo hoje?”. Nesse trajeto de aproximadamente 2,7 Km, conversávamos a respeito de vários assuntos, inclusive, os acontecimentos do dia na EMEI. Com o passar do tempo, a relação entre pesquisador e professora configurou-se em uma rica e agradável amizade.

### **3.3 Experiências no Campo de Pesquisa e as Escolhas Metodológicas**

Nos primeiros dias no campo, optei por realizar algumas observações nas turmas de 4, 5 e 6 anos, além das observações do cotidiano da EMEI. O leitor pode estar se perguntando nesse momento o porquê deste delineamento inicial e acredito ser importante destacar dois pontos que foram definidos no início do estudo. O

primeiro ponto refere-se ao fato de que as formas de registros produzidos pelas crianças maiores me ajudariam a compreender melhor as expressões da linguagem, seja na EMEI ou durante os passeios, as visitas e a circulação pelos espaços públicos da cidade. A intenção era realizar o registro de desenhos das crianças articulados com a oralidade como forma de potencializar o diálogo com elas no campo de pesquisa, tal como proposto por Márcia Gobbi (1997; 1999). O segundo ponto diz respeito ao fato da restrição de circulação dentro dos ônibus às crianças de 0 a 3 anos. Segundo a coordenação da EMEI, a SMED, juntamente com o Programa BH Crianças, orienta desde 2013, que crianças menores de 4 anos não circulem nos ônibus para se deslocarem para os espaços da cidade, pois os veículos não são adaptados para garantir a segurança das crianças<sup>68</sup>. Essa orientação é válida também para os ônibus alugados com a verba do caixa escolar, existindo apenas a exceção para casos em que os pais ou responsáveis estejam acompanhando as crianças juntamente com os/as professores/as.

Levando em consideração essas questões, na EMEI Pirilampo acompanhei durante sete semanas quatro turmas, sendo três de 4 e 5 anos e uma de 5 e 6 anos, no turno da tarde. A escolha do turno da tarde foi devido ao meu trabalho na universidade e neste período eu conseguiria me organizar melhor e dedicar mais dias no campo. Nos dias de observação procurava circular pelas turmas com o intuito de conhecer as professoras e as crianças. Costumeiramente, eu ficava metade do período do turno da tarde em turma e o restante em outra. Todavia, o fato de a professora Helena, da turma de 5 e 6 anos, ter se mostrado muito receptiva e historicamente muito envolvida com o projeto institucional, como destaquei anteriormente, acabei dedicando mais dias da semana na sua turma. Concomitantemente, as experiências das crianças em relação aos passeios realizados no ano anterior davam um tempero a mais nas observações. Isso foi me cativando e em meados do mês março de 2017 anunciei para a Professora Helena que desejava ficar definitivamente em sua turma ao longo do ano. Ela recebeu a notícia com muita alegria e empolgação: “Que bom Túlio! Vai ser muito legal você na turma! As crianças já gostam muito de você!” (NOTAS DE CAMPO, 20 de março de 2017). Diante disso, busquei informar as demais professoras a minha escolha (na

---

<sup>68</sup> Vale lembrar que, como destacado no Capítulo Introdutório, no final do ano de 2018 houve a interrupção dos agendamentos dos ônibus que atendem ao Projeto Educando a Cidade para Educar, afetando toda a Educação Infantil.



verdade acredito que fui escolhido e acolhido pela professora e pela turma). Nesse momento de conversa com as professoras procurei ser o mais objetivo possível, justificando a escolha a partir das questões metodológicas e tomando todo cuidado para não gerar nenhum tipo de tensão ou constrangimento. Todas as professoras se mostraram muito compreensivas e apoiaram minha decisão.

No ano de 2017 acompanhei a turma da Amarelinha em sete saídas para os lugares da cidade de Belo Horizonte, sendo eles: Praça da Assembleia (23 de março), Mercado Central de Belo Horizonte (24 de abril), Transitolândia<sup>69</sup> (26 de maio), Museu de Arte da Pampulha (08 de junho), Museu do Brinquedo (10 de agosto), Arquivo Público de Belo Horizonte (08 de novembro) e Museu da Imagem e do Som (29 de novembro)<sup>70</sup>. A parceria com a professora Helena foi efetivada alguns dias antes da segunda saída da turma para a visita ao Mercado Central. O convite à professora para participar da pesquisa comigo como parceira foi muito bem recebido por ela, como relato abaixo:

Após orientações e angústias acerca dos procedimentos no campo, propus neste dia de hoje fazer o convite para a professora Helena a parceria na pesquisa, tendo como pressuposto teórico a pesquisa colaborativa. São 14h30min e no reunimos na sala dos/as professores/as para conversar sobre a pesquisa. Havia previamente combinado com ela esse encontro mais formal. Na nossa conversa eu digo que é a partir do convite dela a participar das decisões acerca das atividades que ela propunha é que senti o desejo de estabelecermos uma parceria com preceitos metodológicos. Digo que já me sentia parceiro dela, mas algo ainda me incomodava e as vezes não me sentia no direito da “dar pitaco” no trabalho que ela estava realizando. Explico sobre os objetivos da pesquisa colaborativa e como nossa partilha de ideias poderia enriquecer ainda mais as experiências junto com as crianças. Deixei a professora Helena muito à vontade em tomar a decisão dessa empreitada. Logo ela destaca: - **“Uai Túlio, eu achei que já estávamos fazendo isso, não? Mas de toda maneira eu entendo que sua pesquisa precisa seguir as questões metodológicas e por mim tudo bem!”**. Digo que opinar acerca do trabalho dela sem de fato ter esta permissão estava me causando estranhamentos no campo e, de certa maneira, criarmos uma rotina de trabalho coletivo permitirá enriquecer os dados do campo, nos ajudando a captar e compreender melhor como as crianças experimentam os espaços da cidade e sua relação com a construção do conhecimento pautado cotidianamente. Além de possibilitar uma relação de cumplicidade e respeito entre pesquisador e sujeitos da pesquisa. Ao final da conversa elaboramos juntos um calendário de trabalho tendo em vista o passeio ao Mercado Central. (NOTAS DE CAMPO, 13 de abril de 2017, grifo meu).

---

<sup>69</sup> A Transitolândia é um espaço mantido pela polícia militar de Minas Gerais com o objetivo de realizar atividades de educação no trânsito.

<sup>70</sup> Ao longo da tese maiores detalhes serão apresentados no que diz respeito à escolha e características dos espaços.

A partir dessa nova configuração nas questões que envolveram a produção de dados, foi proposta para a professora uma periodicidade de encontros no momento do seu ACPATE para planejarmos juntos as ações. Formalmente, foram realizados um total de sete encontros os quais tinham duração de aproximadamente uma hora. Algumas de nossas ações também foram concluídas via contato por *e-mail* e pelo *whatsapp*. Em todos os encontros utilizei registros de áudio sob o consentimento prévio da professora. Outros encontros e conversas aconteceram informalmente no horário do ACPATE e foram registrados no caderno de campo. Cabe apontar que as atividades eram planejadas em conjunto e a professora assumia a responsabilidade de conduzi-las junto às crianças. Em algumas ações a professora Helena chegou a cogitar que eu propusesse a condução das atividades, mas recusei frente às questões metodológicas propostas pelo estudo.

Nesses encontros com a professora buscamos analisar e refletir acerca das relações entre as atividades propostas e a construção do conhecimento das crianças acerca das experiências vivenciadas nos passeios. Para conduzir essas análises e reflexões utilizamos o material empírico que era produzido relativo tanto das atividades propostas quanto dos registros que eu realizava no meu caderno de campo a partir das observações.

Cohn (2005) destaca que ao propor uma pesquisa com o objetivo de captar o ponto de vista das crianças torna-se fundamental articular a observação participante e os registros do caderno de campo a outros recursos e técnicas de produção de dados, tais como coleta de desenhos, histórias elaboradas pelas crianças e registros audiovisuais<sup>71</sup>. Salgado e Müller (2015) alertam para o fato de que a infância

---

<sup>71</sup>Estudos recentes no campo de estudos da infância, em especial, sobre as mobilidades das crianças destacam o importante papel das novas tecnologias na elaboração de métodos de pesquisa e coleta de dados (CHRISTENSEN; CORTÉS-MORALES, 2015; CHRISTENSEN et al. (2011). Nesse sentido, Christensen e Cortés-Morales (2015) destacam a integração das novas tecnologias nos métodos de pesquisa e processos – com tecnologias de pesquisa e técnicas preexistentes – ampliando as relações entre pesquisadores e pesquisadores participantes e entre pesquisadores e academia. As autoras dão grande destaque ao telefone celular com importantes insights nos impactos que este dispositivo pode ter sobre as práticas infantis e experiências de mobilidade. Entretanto, demonstram certa preocupação quando o uso das tecnologias “afastam” o pesquisador dos sujeitos, em especial na pesquisa etnográfica, onde as aproximações entre os sujeitos são condições primordiais para a produção e interpretação dos dados. O estudo desenvolvido por Christensen *et al.* (2014) combinou métodos etnográficos (observação participante, diário de campo e entrevistas durante visita guiada) com as novas tecnologias móveis (telefone celular) e de rastreamento (GPS) afim de amenizar impactos que dificultassem a coleta de dados, pois ao estudar a mobilidade das crianças nos seus trajetos cotidianos e, conseqüentemente, estarem em movimento, “o etnógrafo está limitado ao fato físico de só poder estar em um lugar de cada vez” (CHRISTENSEN *et al.* 2014, p. 704). No que se refere ao estudo da mobilidade, os autores destacam que o uso do método misto foi fundamental para o acesso a informações em que apenas um único método daria conta em parte.

contemporânea merece uma postura mais cuidadosa do adulto investigador aos meios digitais e tecnológicos, uma vez que, na atualidade, se fazem comumente presentes na vida individual e coletiva de crianças. As autoras indicam, por exemplo, que o uso da Arte ou da fotografia digital é cada vez mais comum em pesquisas com crianças, que buscam captar seus pontos de vistas sobre seus próprios mundos. Nesse sentido, definem como “métodos etnográficos inovadores” aqueles que

dão ênfase à mobilidade, afeto, empatia e saber. Eles emergem de uma abordagem observacional para tentar encontrar rotas por meio das quais o pesquisador poderia interagir com outras pessoas e suas realidades vividas. (SALGADO; MÜLLER, 2015, p. 114).

No estudo aqui proposto, paralelamente à observação participante, realizei o registro dos desenhos das crianças que foram propostos pela professora referência, fiz o uso de filmagens das atividades propostas, de fotografias tiradas por mim e pelas crianças, coleta de áudios das reuniões entre mim e professora e de entrevistas com as famílias. Estas formas de registro foram realizadas na EMEI e durante as excursões propostas ao longo do ano de 2017, e serão apresentadas, detalhadamente, a seguir.

No que se refere ao material empírico produzido na pesquisa, além do caderno de campo e dos áudios das reuniões com a professora, utilizei o registro de desenhos das crianças e as atividades propostas antes, durante e após as excursões, filmagens na sala de aula, nos deslocamentos, nos ônibus e nos espaços de visitas, fotografias tiradas por mim, pelas professoras e pelas crianças nos passeios e entrevista semiestruturada com os pais (sendo seis mães e um pai). Conversas informais com professora Helena e a equipe gestora (vice-diretora e a coordenadora) foram tomadas como notas no caderno de campo.

Os desenhos são compreendidos neste estudo “entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças” (SARMENTO, 2011, p.28) e são “elementos privilegiados de análise em um trabalho etnográfico com crianças. Os desenhos infantis são produções singulares e necessitam ser investigados quanto ao seu contexto, processo e condições de produção, destino e autoria” (CARVALHO, 2013, p. 47-48). Flávia Pires (2007) destaca que o uso do desenho articulado com as observações no campo potencializa os dados da pesquisa, complementar à observação participante. Nesse sentido, nos diz:

O desenho é um material de pesquisa interessante para captar justamente aquilo que primeiro vem à cabeça, aquilo que é mais óbvio para a criança. Porém, quando combinado com a observação participante é que os dois instrumentos potencializam a sua utilidade. Os desenhos podem funcionar como um guia para a observação participante. Com os desenhos à mão, é possível direcionar o olhar para a realidade, de acordo com os tópicos levantados pela população estudada. De outro lado, a observação participante dá corpo ou refuta as sugestões que os desenhos engendram. (PIRES, 2007, p. 47).

Nesta pesquisa o contexto de produção dos desenhos não foi uma proposta direta do pesquisador para as crianças, mas uma ação que já era praticada pela professora e foi potencializada a partir das ações pensadas em conjunto com a mesma. Desse modo, a professora Helena já tinha como hábito pedir para as crianças o registro dos passeios em forma de desenho. Foram então registrados aproximadamente 150 desenhos em papéis A3 e A4, depois digitalizados em *scanner* e catalogados conforme local dos passeios para posterior análise. Os desenhos tinham o título do local sugerido pela professora referência, por exemplo: Passeio ao Mercado Central. Na maioria dos dias de registro dos desenhos a professora escutava o que cada criança produziu. Ela também circulava pelas mesas conversando com as crianças sobre os desenhos. Em uma das ações de desenho feito em duplas, as crianças apresentaram na roda. Muitos desses momentos de escuta da professora e apresentação das crianças foram filmados por mim pela câmera do meu celular. Das sete etapas de preparação dos desenhos seis foram pensadas junto com a professora, na perspectiva da pesquisa colaborativa.

No contexto da sala de aula as filmagens e as fotografias foram realizadas no momento das atividades propostas pela professora. Durante os passeios as filmagens e as fotografias, na sua maioria, foram realizadas por mim, todavia, como parte da escolha metodológica, em alguns momentos dos passeios as crianças e as professoras também realizaram filmagens e registros de fotos por meio de máquinas fotográficas e pela câmera do meu celular. Durante os passeios as professoras levavam máquinas fotográficas disponibilizadas pela coordenação para realizarem os registros fotográficos. Eu tinha como hábito oferecer para as crianças e a professora minha câmera fotográfica ou meu celular para realizarem seus registros de maneira livre. Em outros momentos, as crianças pediam para utilizar a câmera ou o meu celular que era emprestado por mim sem nenhuma restrição. Todo o processo de uso das câmeras foi realizado sob o consentimento das professoras e das crianças. Cabe apontar que, em momento algum, as crianças se sentiram

inibidas pelo uso da máquina fotográfica ou pelo celular. No total foram registrados, aproximadamente, 18 horas de filmagens e 86 fotos durante o ano de 2017.

Ao longo da pesquisa de campo alguns pais se aproximavam para relatar a ida deles com os/as filhos/as a alguns dos lugares visitados pelas crianças. Os relatos eram feitos na porta da sala e contados com entusiasmo pelos pais acerca do retorno ao espaço visitado pelo/a filho/a, como no relato a seguir.

Túlio, ontem nós fomos ao Mercado Central. Cat Noir queria que fossemos ao Mercado Central com ele, pois lá tinha muitas coisas legais para ver e comprar. Lá ele deu uma aula. Eu adorei, pois já tinha um tempo que não ia ao Mercado Central. (NOTAS DE CAMPO, 02 de maio de 2017).

Eram conversas mais informais, mas que revelavam aspectos importantes do ponto de vista dos alcances que as atividades propostas poderiam proporcionar, tanto no que se refere às experiências das crianças quanto da família, em uma perspectiva relacional acerca das questões que envolvem a temática Infância, Escola e Cidade. Nesse sentido, propus o convite aos pais para participarem de uma entrevista. Sete pais se prontificaram a participar da entrevista semiestruturada (APÊNDICE I), com o objetivo de captar mais informações acerca dessas experiências. Contudo, por questões de tempo suficiente para analisar detalhadamente cada entrevista, decidiu-se não utilizar, nesse momento, os dados.

Alguns pesquisadores (SARMENTO, 2003; PIRES, 2007a) têm anunciado a possibilidade de realizar entrevistas com as crianças de maneira mais informal. Nesse sentido, os autores sugerem “conversações” como substitutos das entrevistas com resultados mais positivos. Sarmiento (2003), inspirado em Peter Woods (1987a), sugere o uso da “conversação”<sup>72</sup>, pois indica melhor a natureza etnográfica das pesquisas com crianças. O autor destaca que o pesquisador necessita estar atento para realizar a recolha das informações por meio da observação e análise de documentos produzidos ao longo da pesquisa de campo (“isto é, de textos produzidos com uma finalidade pragmática”), ou seja, conversas informais pelas quais as crianças utilizam sua fala de modo mais autônoma e livre, “tão difícil de captar na forma estruturada da entrevista formal” (SARMENTO, 2003, p. 194).

Inicialmente, prevíamos realizar entrevistas com as crianças tendo como base dois modos distintos, objetivando tornar o processo de diálogo mais informal

---

<sup>72</sup> O termo conversação como técnica de pesquisa não se refere ao instrumento clínico denominado também de conversação da psicanálise.

possível, sendo eles: (a) rodas de conversas com as crianças tendo o auxílio de registros fotográficos, filmes, imagens, leituras (literatura e contação de histórias). Essas conversas podem ter como orientação roteiros discutidos e problematizadas com as crianças e; (b) conversas - “em movimento” - com as crianças durante os passeios, visitas e circulação pela escola e pelos espaços da cidade. Todavia, diante da riqueza do material empírico produzido ao longo da pesquisa de campo, optou-se somente em utilizar as conversas “em movimento” das crianças ao invés de propor alguma outra forma de entrevistas com as mesmas.

A seguir descrevo como foi o processo de aceitação do pesquisador por parte dos vários sujeitos participantes da pesquisa, ou seja, um pouco como foram os encantamentos nesse processo.

### **3.4 O pesquisador e o encontro com os sujeitos da pesquisa: falando de encantamentos**

Escolhi essa passagem do escritor e poeta Manoel de Barros (2006, p. IX) – “Passava os dias ali, quieto, no meio das coisas miúdas. E me encantei” –, pois acredito que ela diz muito do meu processo de entrada e permanência no campo de pesquisa. Coisas miúdas, no sentido colocado pelo autor, não é sinônimo de grandeza, mas de que as coisas, mesmo pequenas e, às vezes, imperceptíveis estão ali e é preciso estar atento para percebê-las, ouvi-las e se encantar.

Após a reunião de pais ocorrida no dia 18 de fevereiro, como relatei no subtópico 3.2, procurei formas de entrar em contato com os/as professores/as para apresentar formalmente a proposta da pesquisa. Recorri à coordenadora – que logo se prontificou em possibilitar esse encontro com os/as professores/as – e agendamos para a semana seguinte. No dia da reunião fiz minha exposição para um total de vinte e duas professoras, que estavam divididas em três grupos, de acordo com seus respectivos horários de ACPATE. Nesse encontro com os grupos procurei falar brevemente a respeito da minha trajetória profissional como professor de Educação Física, da minha trajetória com a pesquisa e das dimensões epistemológicas do estudo a ser realizado na EMEI (apresentando o problema de pesquisa, o processo de construção do mesmo, os objetivos da pesquisa, o desenho metodológico e as implicações éticas). Algumas professoras disseram lembrar-se da minha fala no dia da reunião de pais. Essa apresentação foi um convite às

professoras que escutaram atentamente a minha fala acerca da pesquisa e as propostas de coleta e produção de dados. Mesmo com a receptividade das professoras, cabe destacar que foi um momento tenso, pois as mesmas apresentavam suas expectativas com a pesquisa e muitas, recém-chegadas na EMEI, estavam conhecendo a proposta pedagógica da instituição. A todo o momento tive que deixar bem explícito para o grupo que não se tratava de uma pesquisa que buscava observar as ações das professoras (ou até mesmo fazer julgamentos da prática pedagógica), mas sim captar como as crianças aprendem e vivenciam a cidade a partir do que elas propõem em sala em diálogo com o projeto institucional.

Ao tratar da relação criança e cidade, algumas professoras fizeram relatos de experiências abordando diferentes questões, tais como: inclusão, gestão de projetos, aprendizagem das crianças, experiências de/as professores/as, acolhida das crianças nos espaços da cidade de Belo Horizonte etc. Em um determinado grupo, uma das professoras fez relatos acerca dos passeios que realizou com a turma de crianças de 4 e 5 anos no ano de 2016 e que resultou em um portfólio com fotos, desenhos e registros das crianças. Professora Helena: “Nós fomos ao Mineirão, ao Museu de Artes e Ofícios, ao Museu Minas Vale, ao Museu do Conhecimento da UFMG... Em vários espaços da cidade”. A professora Helena se prontificou a me receber na sua turma para a pesquisa, dizendo: “Olha, se você quiser fazer a pesquisa na minha turma eu vou adorar! Não sei se vai querer, mas estou fazendo o convite”. Nesse momento, ela foi até a sala de aula pegar o *portfólio* para me mostrar os registros. Ao me entregar o portfólio fiquei encantado! Minha impressão foi de que a professora se mostrava muito engajada no trabalho referente ao projeto. Senti-me muito acolhido por ela naquele momento. Prontamente, agradei o convite e expliquei que o objetivo inicial era acompanhar um maior número de turmas para posteriormente escolher aquela que mais se adequaria à pesquisa. Porém, não descartei a possibilidade de logo nas primeiras observações ir até a sala dela. Em alguns momentos da reunião, a vice-diretora e a coordenadora acompanharam a conversa com algumas professoras e aproveitaram para esclarecer algumas dúvidas que surgiram em relação ao projeto institucional *Apropriação da Belo Horizonte Cultural*<sup>73</sup>. Em um momento do intervalo resolvi dar

---

<sup>73</sup> Detalhes acerca do projeto institucional serão apresentados no próximo Capítulo.

uma volta pelo segundo andar para observar os espaços e logo na porta da sala dos professores encontrei a professora Helena que se mostrou muito disposta a me receber. Ela estava retornando da janta com as crianças e logo disse: “Gente, esse é o Túlio! Ele é pesquisador e vai estar na nossa sala qualquer dia desses” (NOTAS DE CAMPO, 23 de fevereiro de 2017). Inclino meu corpo um pouco indo ao encontro de olhares com as crianças e digo: “Oi crianças, boa tarde!”. Recebo um boa tarde caloroso e algumas crianças começam a se apresentar dizendo seus nomes. Outras me olham atentamente. Pelo caloroso boa tarde e pelos olhares, as crianças pareceram ter gostado da notícia, mesmo que a princípio a palavra pesquisador tivesse pouco sentido para elas. Então, ali mesmo combinei com a professora que na próxima semana estaria com elas.

Esse contato inicial com as professoras foi muito importante para que eu adentrasse pelos espaços da EMEI mais à vontade e iniciar meus primeiros encontros com as crianças. Meu engajamento no campo de pesquisa a partir da etnografia buscou, de certo modo, trazer um "olhar de perto e de dentro", como proposto por Magnani (2002, p. 17), "capaz de apreender os padrões de comportamento, não de indivíduos atomizados, mas dos múltiplos, variados e heterogêneos conjuntos de atores sociais (...)". Nesse sentido, foi no “bom (e velho) caderno de campo” (MAGNANI, 1997, p. 10) que procurei registrar a maior parte das informações que obtinha nas observações, na participação e interação com as crianças, professores/as e adultos/a no cotidiano da EMEI, fazendo um elo entre o que se observou e a análise dos dados (NEVES, 2010).

Na perspectiva de um olhar mais de perto e de dentro (MAGNANI, 2002), busquei entender todos os sujeitos como participantes da pesquisa e, desse modo, as relações com as professoras e as crianças foram se intensificando na medida em que participava de maneira mais constante do cotidiano da EMEI. Isso foi possibilitando laços de confiança, analisando as crianças no interior das relações intergeracionais e intrageracionais. Nesse sentido, Santos (2016) aponta que:

Realizar uma observação participante no interior de uma escola de Educação Infantil pressupõe que o etnógrafo progressivamente participe efetivamente (não só tomando parte) dos fazeres; saberes, sentidos produzidos coletivamente, enquanto observa essa coletividade, mas igualmente se integrando a essa cotidianidade (que envolve tanto relações com os adultos quanto com as crianças). (SANTOS, 2016, p. 181).



Cabe destacar que durante algumas observações optei em abrir mão do caderno de campo, ora para não ser considerado como um adulto típico e ora para poder me envolver de maneira plena nos diálogos e interações – por exemplo, nas brincadeiras – com as crianças e nas conversas com os/as adultos/as. Ao estar imerso junto com as crianças nas suas atividades, seja na sala de aula, no refeitório, nos corredores e no parquinho, obviamente sem atrapalhá-las nas atividades em andamento, levava meu caderno de campo comigo. No início eram anotações frenéticas, buscando captar tudo o que observava. Certo dia, estava acompanhando as crianças de umas das turmas no refeitório e procurava sempre sentar com elas nos bancos junto à mesa. No início achei um pouco desconfortável sentar-me nos bancos, pois eram pequenos para mim. Um adulto de 1.82m em um banco de aproximadamente 40 cm de altura ficava bem desproporcional. Mas as crianças gostavam da minha presença e companhia e, com o passar do tempo, isso não se tornou mais um incômodo para mim. Procurava interagir com todas, conversando ou até mesmo realizando alguma brincadeira. As crianças me convidavam para sentar ao lado delas, às vezes tinha que ficar trocando de lugar no banco para atender a tantos convites sorridentes: “Túlio, senta aqui do meu lado agora...” (NOTAS DE CAMPO, março de 2017). Em um desses dias, Hello Kit me convida para ficar ao seu lado e começamos a conversar. Sem nenhuma cerimônia, logo me pergunta, afirmando: "O que você anota tanto nesse caderno Túlio? Parece que está vigiando a gente!" (NOTAS DE CAMPO, 02 de março de 2017). Nesse momento, digo que estou anotando tudo o que vejo as crianças e os/as adultos/as fazendo na EMEI. Ela pega meu caderno passa por algumas páginas (que naquela ocasião não eram muitas) e me devolve dizendo: "Ah tá! Entendi! Sua letra é esquisita! Parece embolada!" (NOTAS DE CAMPO, 02 de março de 2017).

A escrita constitui um instrumento que revela uma relação de poder entre adultos, que dominam o código e as crianças, que não o fazem. A escrita aparece, então, como um registro do comportamento, espelhando aquilo que, para as crianças, é a base da relação adulto-criança (NEVES, 2010; SANTOS, 2016). Para o pesquisador a escrita e registros no caderno de campo é fundamental durante o processo de pesquisa e, conseqüentemente, diante do episódio repensei sobre como poderia realizar os registros do campo da maneira mais fiel possível mesmo que de maneira embolada sem, contudo, perder a essência dos acontecimentos. Em relação ao caderno de campo, não o abandonei, mas também, não o carregava o

tempo todo debaixo dos braços – mesmo porque meus braços eram o tempo todo puxado para um lado e para o outro pelas crianças –, mas sempre que precisava anotar algo importante eu recorria a ele, registrava e posteriormente, em momento oportuno, fazia a expansão das notas.

Minha experiência etnográfica na pesquisa do mestrado, ao compartilhar parte do cotidiano de vida com crianças e jovens do malabares nos sinais de trânsito, me trouxe muitos desafios e aprendizagens, principalmente, no que se refere à questão da entrada no campo e aceitação das crianças e dos jovens em relação ao que propunha com o estudo. O contato com diferentes pesquisas, em especial aquelas que tinham a rua como *locus* de investigação, lançaram-me muitas provocações do que seria a entrada e aceitação no campo, uma vez que o contexto da rua me traria (e trouxe) certas dificuldades. Em um primeiro momento, o desafio foi desconstruir imagens que me caracterizassem como Espião, Agente do Conselho Tutelar ou Policial disfarçado. No início eu era muito mais um “suspeito” do que um pesquisador (GEERTZ, 2012). A tensão estava instaurada, tanto por parte das crianças e dos jovens quanto por mim.

Ser aceito e compreendido como pesquisador, e não como alguém que era visto como ameaça, teve um caminho inusitado no campo quando minha presença no local foi tomada como um verdadeiro suspeito, aos olhos e ação da polícia. Em um dos dias no campo de pesquisa, nos primeiros meses, observava algumas crianças no semáforo no centro da cidade quando, de repente, fui abordado pela polícia, revistado e com uma arma direcionada a mim. As crianças observaram tudo a certa distância e na espreita. Segundo os policiais, eu era um suspeito, pois meus trajes batiam com a referência de uma denúncia de alguém que havia praticado um roubo na região. Foi uma situação inusitada e constrangedora, mas mudou completamente minha relação de aproximação e aceite no grupo de crianças e jovens. Não era mais um suspeito entre eles – “Eu disse que ele não era do Conselho!” – e sim alguém que passou por momentos que eles passavam cotidianamente – “Já me abordaram assim várias vezes!”. Naquele momento da pesquisa me senti um pouco na pele de Clifford Geertz (2012), quando descreve sua experiência nas rinhas de galos em Bali.

Trago essa passagem que me ocorreu na pesquisa do mestrado para destacar que propor uma pesquisa de perspectiva etnográfica, de aceitação, consentimento e formas de participação (crianças e adultos) não é um

acontecimento que se processa *a priori*, mas ao longo dos caminhos no campo da pesquisa, em uma relação de cumplicidade e respeito – questões as quais envolvem ética e metodologia, ao pesquisar crianças e adultos. Além disso, não passam por escolhas simples, meramente técnicas (MARCHI, 2018) e “teoricamente ajustadas” (FERREIRA, 2010), pois “tudo se joga nos processos e relações que se vivem no trabalho científico no terreno e esses, porque contingentes, conjunturais e fluídos, jamais serão completamente previsíveis à partida pelo(a) investigador(a)” (FERREIRA, 2010, p. 160).

Para Corsaro (2005), a entrada no campo e a aceitação por parte do grupo social pesquisado são pontos cruciais no desenvolvimento de pesquisas etnográficas com crianças. Nas palavras do próprio autor:

A entrada no campo é crucial na etnografia, uma vez que um de seus objetivos centrais como método interpretativo é estabelecer o status de membro e uma perspectiva ou ponto de vista de dentro (Rizzo et al, 1992). A aceitação no mundo das crianças é particularmente desafiadora por causa das diferenças óbvias entre adultos e crianças em termos de maturidade comunicativa e cognitiva, poder (tanto real como percebido) e tamanho físico. (CORSARO, 2005, p. 444).

Willian Corsaro desenvolveu em seus estudos a estratégia de entrada no campo que ele chama de "reativa", quando se trata de pesquisas com crianças. Essa estratégia consiste no pesquisador se posicionar em espaços na escola onde as crianças brincam – em locais pouco frequentados pelos adultos – e aguardar que elas reajam à sua presença. O autor também destaca a necessidade de o pesquisador adotar uma postura no campo de pesquisa como um "adulto atípico", aquele que se distingue dos adultos habitualmente presentes no cotidiano das crianças, principalmente, no que se refere à sua aceitação por parte do grupo pesquisado. Cabe destacar que grande parte das pesquisas desenvolvidas por Corsaro (2005, 2009) foi realizada com crianças italianas e ele, sendo norte-americano, com pouco domínio idiomático acabava sendo percebido pelas crianças como um adulto incompetente linguisticamente. Esse fato contribuiu para que as crianças tivessem relações menos verticais com o pesquisador e também conferia certo *status* para as crianças frente a limitações da relação entre o pesquisador e as professoras:

Uma coisa importante, contudo, foi que a descoberta, pelas crianças, dos meus problemas comunicativos com os professores tornou-se um aspecto especial da nossa relação. Elas podiam falar comigo e eu com elas com

pouca dificuldade, mas era claro para elas que este não era o caso com as professoras. De fato, vários pais me contaram que seus filhos ou filhas chegaram em casa dizendo: “Tem aquele americano, Bill, na escola e a gente consegue falar com ele, e as professoras não!” Ou seja, as crianças viam minha relação com elas como uma falha parcial do controle das professoras. (CORSARO, 2005, p. 454).

Santos (2016), ao pesquisar as relações de gênero em uma instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte, cujo trabalho de campo consistiu em uma etnografia realizada junto a uma turma de crianças de cinco anos, aponta que o seu processo de aceitação e de estabelecimento do estatuto de participante se deu por meio de um trâmite tácito, respeitando as distintas temporalidades das crianças e estabelecendo uma conduta atípica por parte do investigador. Por conduta “atípica”, o autor compreende como “a construção de uma postura distinta da dos demais adultos que convivem com as crianças em um contexto regulado (institucional) como a EMEI (que sempre se portam de modo a controlar a ação das crianças)” (SANTOS, 2016, p. 185). Nesse sentido, Santos aponta que por comungar com o mesmo idioma das crianças, diferente de Corsaro (2005, 2009), produzir uma conduta atípica foi um exercício de reflexividade que se deu por outros trâmites, ou seja, “meninos e meninas perceberam que eu era um adulto com o qual eles/as poderiam, além de brincar, controlar, contar, conversar e confiar” (SANTOS, 2016, p. 188).

Neves (2010), ao estudar às tensões no processo de transição das crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, tendo a etnografia como metodologia, também utilizou a perspectiva “reativa” na aproximação com as crianças:

Eu me sentava em uma das mesas, procurando não perturbar as atividades em andamento. Eventualmente, alguma criança me convidava para brincar ou pedia para escrever em meu diário de campo. Aos poucos, as crianças passaram a me considerar como alguém com quem elas podiam brincar ou conversar. Posicionei-me como uma pessoa adulta que não tentava controlar o comportamento das crianças, em um processo de entrada em campo descrito por Corsaro (1985; 2005) como “reativo”, uma vez que deixei as crianças reagirem a mim, definindo meu papel no grupo. (NEVES, 2010, p. 59).

Aqui cabe destacar a relevância dos estudos de Willian Corsaro e outros/as autores/as para o campo de Estudos da Infância. Todavia, gostaria de colocar alguns acontecimentos no campo que dão especificidades ao trabalho aqui proposto e que diferenciam – contudo, dialogam e se aproximam –, das ações realizadas e

sugeridas por estes/as autores/as, como a “entrada reativa” e o comportamento como “adulto atípico”, a fim de possibilitar um bom trabalho de campo.

### **3.4.1 O corpo e as relações no campo da pesquisa**

Em um primeiro momento, defino que minha entrada no campo não foi reativa, mas sim, relacional. Não precisei, em momento algum, esperar as reações das crianças para então tomar alguma postura e decisão que definisse minha presença junto a elas. A aproximação foi um acontecimento relacional em que eu e as crianças estabelecemos conexões: com olhares de desconfiança, curiosidades em saber sobre suas e minhas histórias de vida, expectativas, sorrisos, timidez, alegrias e outros sentimentos. Em um segundo momento, por ser um pesquisador homem em uma instituição na qual predomina a presença de professoras, eu já poderia ser considerado um adulto atípico. Minha presença como adulto que carrega uma figura pouco presente no cotidiano da EMEI fez diferença nas relações de aproximação. Em suma, o pesquisador nasce nos encontros e desencontros, nas proximidades e distanciamentos, nos afetos e desafetos, nas diferenças e nas indiferenças, ocupando um lugar ímpar no cotidiano da escola, mas que é aceito em sua diferença (FREITAS, 2015). Essa diferença diz respeito às trajetórias de vida do pesquisador e não são deixadas de lado durante a sua permanência no campo e nem posteriormente, no momento da escrita.

Não poderia deixar de destacar que a partir da minha trajetória no campo da Educação Física trago experiências que me provocaram o tempo todo a pensar no corpo – no meu corpo, no corpo das crianças e dos adultos – e as relações no campo da pesquisa. A Educação Física, compreendida aqui como área do conhecimento e prática pedagógica, é produtora e portadora de discursos sobre o corpo (DEBORTOLI, 2004; FREITAS, 2015). Nos percursos ao longo dos anos, como estudante e professor, fui ao encontro de concepções acerca do corpo para além de uma perspectiva restritamente biológica. Atualmente, trago um entendimento acerca do corpo como um “nó de significações vivas” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 278), que se (re)constitui nas relações com o outro, com os lugares e com o mundo (DEBORTOLI, 2004; FREITAS, 2015), formando o que Ingold (2012; 2015) chama de “malha de linhas emaranhadas de vida, crescimento e movimento”. Segundo Ingold (2015), na primazia do movimento, do habitar e do

viver são formadas linhas que formam trilhas ao longo da qual a vida é vivida e, nesse sentido,

cada uma dessas trilhas é simplesmente um fio em um tecido de trilhas que juntas compreendem a textura do mundo da vida. É desta textura que quero dizer quando falo de organismos sendo constituídos dentro de um campo relacional. Trata-se não de um campo de pontos interconectados, mas de linhas entrelaçadas; não de uma rede, mas de *uma* malha. (INGOLD, 2015, p. 118, grifo do autor).

Pensar o corpo da criança e do adulto na escola não é uma tarefa simples, pois traz consigo marcas da vida cotidiana, histórias de vida, memórias, narrativas, formas de ser, estar e agir no mundo – no sentido colocado por Prout (2000, p. 14), “o corpo e suas representações não são mutuamente exclusivas, mas mutuamente dependentes, incorporado em redes heterogêneas”<sup>74</sup>. Ingold (2015) certamente escreveria incorporado “nas malhas da vida”.

James (2000) ressalta que as crianças (re)conhecem as mudanças nos seus corpos a partir das referências dos corpos de outras crianças e dos adultos. A principal crítica da autora recai em abordagens que consideram a maior parte da mudança corporal na infância como interpretadas apenas dentro de um quadro naturalista, ou seja, “as identidades das crianças como crianças sendo entendidas como um resultado “natural” de suas diferenças dos adultos” (JAMES, 2000, p. 23)<sup>75</sup>. James (2000) dá ênfase à perspectiva de reconhecimento de uma agência do corpo, trazendo o conceito de *embodiment* – incorporação: “O conceito de encarnação enfatiza, então, a agência situada do corpo e uma visão do corpo como não divorciada do consciente, pensamento e mente intencional” (JAMES, 2000, p. 27)<sup>76</sup>.

Lansky (2006), em sua dissertação de mestrado realizada junto com as crianças em uma praça pública na cidade de Belo Horizonte, ressalta que sua aceitação veio a partir do momento em que as crianças passam a convidá-lo para brincar – o que não acontecia com os demais adultos no espaço – e a chamá-lo de Grandão. Como grandão, ele traduz outro lugar na relação com as crianças, um adulto grande que brinca. Na EMEI, meu corpo e meu papel de pesquisador não

<sup>74</sup> Minha tradução de: *...“the body and its representations are not mutually exclusive but mutually dependent, embedded in heterogeneous networks”*.

<sup>75</sup> Minha tradução de: *“..., children’s identities as children being understood as a ‘natural’ outcome of their bodily difference from adults”*.

<sup>76</sup> Minha tradução de: *“The concept of embodiment emphasizes, then, the situated agency of the body and a view of the body as not divorced from the conscious, thinking and intentional mind”*.

passaram despercebidos. Eu era o adulto: pesquisador, homem e muito alto. Ser pesquisador foi até fonte de inspiração para Super-homem me revelar, nos últimos dias do campo, o desejo de ser também um pesquisador quando crescer:

Hoje, dia 04 de dezembro, encontro-me com Super homem e sua mãe a caminho da saída. A mãe comenta e me mostra toda orgulhosa as fotos que Super homem realizou em um estúdio fotográfico. Ela comenta que o fotografo gostou tanto dele que queria levá-lo para trabalhar com ele no estúdio. Nesse momento, brinco com Super homem: Aê garoto! Quer dizer que vai ser modelo fotográfico heim!? Ele então me responde de prontidão: “Eu não! **Eu vou ser pesquisador, igual a você!**” A mãe comenta: então terá que estudar muito! Super-homem responde: “Tá bom!”. Nesse momento bateu uma alegria tão forte que quase fiquei sem palavras. Então eu disse: Vamos estudar juntos, combinado? Com um sorriso, me responde: “Tá bom!” Retribuo com outro sorriso. Nos despedimos. Vou para casa todo feliz com as declarações de Super homem. (NOTAS DE CAMPO, 04 de dezembro de 2017, grifo meu).

Para Merleau-Ponty (2006) a experiência perceptiva é uma experiência corporal. Nesse sentido, a partir de uma experiência perceptiva do cotidiano da EMEI, o corpo do pesquisador passa a se entrelaçar com outros corpos, incorporando o cotidiano – tecendo linhas e trilhas – formando texturas. O desafio na pesquisa é a busca por esse entrelaçamento, por meio do qual crianças e adultos partilham diferenças:

Não obstante adultos e crianças partilharem uma ontologia como seres humanos intrinsecamente bio-socioculturais em processo, distinguem-nos diferenças físicas de tamanho, de tempo, experiências e conhecimentos de/a vida, a que se fazem corresponder atributos, expectativas, competências, papéis, funções e responsabilidades sociais diferentes. (FERREIRA, 2010, p. 158).

Spyrou (2018) destaca que toda produção de pesquisa é mediada pelas relações de poder e na pesquisa com crianças não é exceção. As relações de poder também se expressam no corpo (JAMES, 2000; PROUT, 2000). Em escritos anteriores apontei que alguns pesquisadores (ALDERSON, 2005; CORSARO, 2005; FERREIRA, 2010; NEVES, 2010; SANTOS, 2016) desenvolveram estratégias de aproximação na pesquisa com crianças a fim de amenizar aspectos das relações de poder entre adultos e crianças no campo. Na EMEI o meu tamanho chamava a atenção das crianças e ficar o tempo todo em pé não ajudaria muito a amenizar essa relação de poder dada pelo aspecto físico. Durante a minha trajetória na Educação Física fui aprendendo com meus pares maneiras mais interessantes de conversar com as crianças e uma das primeiras aprendizagens foi abaixar e olhar no mesmo

plano dos olhos das crianças. No campo, esse hábito de abaixar e conversar com as crianças era constante e, certamente, o olho no olho trouxe outros encontros e acontecimentos – abraços mais afetuosos e subidas nas minhas costas em momentos inesperados.

Foi a partir dos olhares, dos toques, das escutas, dos afetos e das diferentes formas de estar com o outro que eu, as crianças e os adultos da EMEI Pirlampo tecemos nossas relações (nossa malha), em um constante exercício de alteridade (DEBORTOLI, 2004). A experiência alteritária ganha o sentido e se torna viva no campo quando o pesquisador se predispõe a “olhar, sentir e escutar o ‘outro’ sempre olhando, sentindo e escutando a si mesmo” (FREITAS, 2015, p. 109).

Ferreira (2010) e Marchi (2018) apontam em seus estudos a importância de obter permissão das crianças de um modo compreensivo e contextualizado ao longo da pesquisa. Nesse sentido, embora eu possa ter encontrado inicialmente alguma dificuldade de explicar a pesquisa para as crianças – tentando não ser muito detalhista como de costume – procurei não fugir dos princípios éticos de obtenção do consentimento informado e assentimento<sup>77</sup>, dizendo para as crianças o que pretendia e como realizaria a pesquisa junto com elas e a professora Helena, como mostro no relato:

Hoje vou pela primeira vez na sala da professora Helena. De certa maneira estou ansioso, mas muito feliz em poder encontrar com as crianças e logo ter uma abertura por parte da professora em me receber na sua turma. Após o retorno do lanche, as crianças sentam na roda em frente ao quadro. A professora então canta uma música com as crianças. Logo em seguida começa a falar de mim e pede para que eu me apresente para a turma.

Túlio: - Boa tarde, crianças, tudo bem?

As crianças: - “Oie! Tudo!!

Túlio: – Bom, vocês já devem ter me visto pelos corredores da EMEI e também aquele dia na porta da sala dos professores, lembram?

Patrick: - É! Eu lembro!

Hello Kit: - Quem é você?

Túlio: – Então! Eu me chamo Túlio e sou estudante de doutorado e também sou professor de crianças em uma outra escola que se chama Centro Pedagógico. Eu estudo em uma escola que se chama Universidade e é para pessoas, assim do meu tamanho. Lá, eu tenho uma professora que se chama Cristina e ela me passou uma atividade para fazer, que é uma pesquisa. Essa atividade é meu para casa e... nesse para casa eu tenho que vir aqui na EMEI para aprender com vocês sobre as coisas que fazem no dia a dia e também quando vão aos passeios. Eu fiquei sabendo que vocês passeiam muito para vários lugares da cidade de Belo Horizonte.

Amora: - É mesmo né professora Helena! A gente já foi no Mineirão, no Aquário dos peixes... tantão de lugar!!

Túlio: - Que legal! Quero saber de tudo desses passeios heim!

---

<sup>77</sup> Segundo Salgado e Müller (2015, p.119), assentimento “refere-se a um processo pelo qual um adulto permite que uma criança se encarregue de parte da investigação e esta última aceita”.



Amora: - Tem o dia que o Homem Aranha (colega da turma) levou um grande susto né Binha!? O peixe veio na cara dele... Risadas da turma!

Professora Helena: - Foi mesmo né Homem Aranha! Eu lembro sempre desse episódio pessoal.

Túlio: - Que legal heim gente! Bom, para isso, eu vou ficar durante o ano todo com as crianças da EMEI e com vocês durante os passeios. Eu queria saber se eu poderia ficar aqui algumas vezes e ir aos passeios com vocês. O que acham?

Hello Kit: - Claro né! Vai ser muito divertido!

Amora: - Pode levar lanche!

Túlio: - Oba! Vou me divertir muito com todos vocês!!!

Crianças: - Aêêê... Em coro.

Sinto-me muito bem recebido pelas crianças neste momento e feliz pelo diálogo, mesmo que naquele momento minha presença e parte da minha fala ainda pareciam incompreensivas para a maioria delas. (NOTAS DE CAMPO, 02 de março de 2017).

Meus primeiros contatos com as crianças foram na sala de aula, como já apontado. Entretanto, principalmente no parquinho, fui percebido como um adulto que, além de escutar, conversar, observar e escrever, também gostava de brincar, estando disposto a estar com elas nas brincadeiras e nos brinquedos. Nossas relações foram ficando mais intensas e, com o passar do tempo, a confiança passou a ser partilhada cotidianamente na sala de aula, nas rodas, nos caminhos até o refeitório, no ônibus, nos passeios.

Cabe destacar que não entrei no campo com a intenção de brincar para me aproximar das crianças, ou seja, utilizando a brincadeira como ferramenta ou instrumento de pesquisa. Em momento algum fui para o campo com repertório de brincadeiras para apresentar para as crianças. Eu entrava nas brincadeiras a partir do meu desejo de brincar e do convite feito por elas em vários espaços e momentos, não se restringindo apenas ao parquinho. O brincar foi para mim (e acredito que também para as crianças e professora) um acontecimento com vários encantamentos, pois possibilitou-nos “coletivamente significar o mundo” (DEBORTOLI, 2002, p. 86). Em concordância com Freitas (2015), é importante sermos adultos ao brincar com as crianças; nesse sentido, fui “um pesquisador brincante sem inventar uma outra idade ou virar criança novamente” (FREITAS, 2015, p. 253). Assim como destaca Ferreira (2010),

(...) apesar da centralidade que o tempo da relação assume nos esforços continuados de aproximação dos adultos-investigadores para esbaterem as suas diferenças físicas e culturais e compreenderem a “outridade” das crianças, nem os adultos deixam de ser adultos, nem as crianças deixam de ser crianças, nem tão pouco ambos abrem mão facilmente das suas concepções e expectativas acerca do que é um adulto e do que é uma criança. (FERREIRA, 2010, p. 153).

Como professor de Educação Física tenho buscado, ao longo da minha formação, compreender o brincar a partir de três princípios, como propostos por Debortoli (2002, p. 85, grifo meu): “o **brincar como conhecimento**, patrimônio cultural da humanidade; o **brincar como linguagem**, fonte e processo de significação do mundo; e o **brincar como processo de humanização ética e estética**”. De fato, o brincar me possibilitou a ser aceito e visto com um adulto que é diferente, sem ter forçado essa aceitação ou tendo que “vestir uma determinada roupa” para tal. Nesse sentido, o brincar se “instaura como uma experiência coletiva de relação e significação do mundo” (DEBORTOLI, 2004, p. 76). Na passagem a seguir, descrevo um pouco desse momento de brincadeira com as crianças.

Já são 16h10min. As crianças, a professora e eu retornamos para a sala após a janta. Na sala a professora pede para as crianças deixarem os materiais sobre a mesa, pois vamos para o parquinho. As crianças ficam eufóricas. Algumas crianças se aproximam de mim e pegam na minha mão. Uma das crianças então me diz: “**Você conhece lá? Tem túnel de escorregar, balanço...**”. Eu respondo: “Ainda não! Você me mostra esses brinquedos legais?”. - Ela responde com um sorriso muito lindo e com os olhos bem arregalados que “**Sim**”. As crianças seguram na minha mão e vamos caminhando pelo corredor. Outras crianças tentam me dar a mão e digo para segurarem no braço também. Quando percebo já tem umas 4 crianças penduradas nos meus braços. Quando chegamos ao espaço do parquinho as crianças me convidam para brincar de pega-pega e pique-esconde. Brincamos por alguns minutos e acabo propondo uma brincadeira de roda para algumas crianças. Brincamos de Caminho de Viseu. No início tinha poucas crianças, mas depois outras foram entrando na roda para brincar também. Foi um momento muito intenso na minha relação com as crianças. Teve um momento em que crianças de uma das turmas de 4 e 5 anos que também estavam no parquinho pediram para brincar conosco. Na roda tinham umas 10 crianças e brincamos por alguns minutos. As crianças da outra turma se espalharam novamente pelo parquinho, brincando na casinha, no playground, de pega-pega e de correr pelos espaços. No final da brincadeira sentamos no chão e as crianças caem na gargalhada. A professora se aproxima e então sugere deitássemos no chão para observar o céu, as nuvens... Todos nós, inclusive a professora, deitamos no chão por um momento. Nesse momento achei a atitude da professora muito sensível. Pensei “Que legal podermos parar, deitar e olhar (apreciar) o céu”. Logo em seguida, continuamos a brincar de pique-esconde pelo espaço do parquinho. Na brincadeira, cada um contava e depois saía procurando o colega. Eu escondia no túnel do playground. Chegava até a dizer para as outras crianças não contarem que eu estava lá. Este tempo de brincadeiras durou cerca de 30 minutos. A professora então reuniu as crianças batendo palmas. (NOTAS DE CAMPO, 13 de março de 2017, grifo meu).

Esse acolhimento foi expresso pelas crianças de diferentes maneiras – pelos olhares, sorrisos, falas, gestos, abraços etc. e o pesquisador atento sabe observar tais sinais (Figura 10).

Figura 10 – Eu, as crianças e a professora no ônibus



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Dois acontecimentos me marcaram e me encantaram muito no início do campo e descrevo-os a seguir:

Logo após o retorno do lanche, a professora pede para as crianças realizarem a roda. Sento-me no chão ao lado delas. Algumas começam a disputar o lugar para ficarem do meu lado. A professora intervém, pedindo que se sentassem rapidamente para ela continuar a explicação da atividade do dia. Então uma das crianças, Frozen, olha para mim e diz: **“A gente fica juntinho assim porque a gente te ama!”** (NOTAS DE CAMPO, 20 de março de 2017, grifo meu).

Hoje é 26 de abril, dia que antecede o segundo passeio da turma. Amanhã vamos ao Mercado Central. As crianças começam a retornar para seus lugares nas mesas após guardarem os brinquedos. A professora começa a comentar acerca do passeio e as crianças ficam muito empolgadas. Certo momento, a professora chama a atenção das crianças a respeito do cuidado que precisamos tomar nos espaços abertos, tais como: não aceitar nada de pessoas estranhas ou não sair de perto do grupo e dos adultos. Ela diz que nesses espaços precisamos cuidar um do outro. Nesse momento, eu estava sentado em uma das mesas com um grupo de crianças e o “Super-homem” sorriu para mim e apontou o dedo, sem dizer nenhuma palavra. O dedo apontava para ele e para mim repetidamente. Eu fiz o mesmo gesto, pois consegui logo entender que o significava naquele momento: “Eu cuido de você e você cuida de mim”. (NOTAS DE CAMPO, 26 de abril de 2017, grifo meu).

Ao ser acolhido pelas crianças faço também o movimento dialético de as acolherem de maneira afetiva e atenciosa. O que acontece nesse duplo movimento

é um cuidado compartilhado entre pesquisador e crianças, gerando os encontros e acontecimentos na escola e nas excursões. A construção dessa relação é pedagógica e docente, implicando em encontros com a professora Helena, tanto na abertura para a realização da pesquisa colaborativa quanto na abertura para esse novo sujeito que entra em cena dividindo com ela o lugar da docência. Penso que o fato de as crianças demonstrarem tamanho afeto e carinho com minha presença diz muito a respeito de relações que fazem parte do cotidiano da EMEI – na qual cuidar e educar são princípios pedagógicos na instituição – e também das relações que as crianças e a professora Helena estabeleceram no decorrer do ano anterior à pesquisa.

Concomitantemente, acredito que por parte do pesquisador que deseja realizar uma etnografia com as crianças e adultos, ela precisa ser vivenciada de maneira afetiva – também no sentido de ser afetado (GOLDMAN, 2003; FAVRET-SAADA, 2005 [1990]) – e aberta.

Como se vê, quando um etnógrafo aceita ser afetado, isso não implica identificar-se com o ponto de vista nativo, nem aproveitar-se da experiência de campo para exercitar seu narcisismo. Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se acontece alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível. (FAVRET-SAADA, 2005 [1990], p. 160).

Cabe frisar que escolher esse tipo de postura pode ser tensionada em função dos acontecimentos que ocorrem no campo. Não raro, o pesquisador precisa tomar parte de algumas situações que o incomodam, como por exemplo intervir em situações em que as crianças possam se machucar ou quando envolvidas em conflitos mais tensos. Fatos esses, mais comuns no momento das brincadeiras no parquinho ou na sala de aula, quando a professora Helena estava mais distante ou que não havia presenciado algum acontecimento. A própria relação construída entre mim e a professora me permitia, depois de certo tempo no campo, intervir de maneira mais tranquila.

### **3.4.2 Uma particular masculinidade e uma singular corporeidade**

Neste texto falo dos encantamentos! Mas, não poderia deixar de falar dos tensionamentos vivenciados nos momentos iniciais do campo e gostaria de dar

destaque a dois. O primeiro tensionamento era estar rodeado pelas questões que envolvem a presença de um pesquisador homem no contexto da Educação Infantil, espaço que raramente é ocupado pelo sexo masculino. Inicialmente, não conseguia deixar de refletir sobre o que talvez os pais, os familiares e os/as professores/as pensariam acerca da minha presença na EMEI. Cabe apontar que as duas únicas presenças masculinas na EMEI Pirilampo eram dos porteiros.

Ramos (2011) aponta em sua pesquisa, um estudo que partiu de um levantamento acerca da presença de professores homens atuando na docência das instituições públicas de cuidado e educação do município de Belo Horizonte, que no ano de 2010 apenas 13 professores eram do sexo masculino (1%) de um total de 1.897 profissionais que atuam na educação infantil. Em uma pesquisa mais atual realizada por Ferreira (2017), no ano de 2015, de um total de 4.629 docentes que atuam nas instituições públicas de Educação Infantil de Belo Horizonte apenas 20 professores homens (0,4%) estavam em exercício. Os dados da pesquisa revelam um aumento na procura por cargos de docência na Educação Infantil, porém, em termos de proporção comparado com o número de docentes do sexo feminino – comparando com o estudo de Ramos (2011) – a relação é muito baixa.

Uma pesquisa realizada por Gonçalves *et al.* (2016), que buscou verificar as representações sociais de professores homens que atuam na educação infantil no Estado do Mato Grosso do Sul, aponta que professores homens enfrentam preconceito por atuarem em uma profissão em que a representação social vigente é a de que é a mulher que possui qualidades inatas para lidarem com os desafios cotidianos na Educação das crianças pequenas. Esses apontamentos revelam também que as mulheres são vistas como naturalmente habilitadas para cuidar e educar as crianças, negando, com isso, a necessidade de formação específica para o desempenho da prática pedagógica (GONÇALVES *et al.*, 2016).

Historicamente, a Educação Infantil se configura no Brasil como espaço feminino. De acordo com Santos e Ramos (2015), não é possível desconsiderar que, como primeira etapa da educação básica e diferente dos demais níveis e modalidades de ensino, a educação infantil surgiu das lutas empreendidas, na sua maioria por mulheres, para atender uma demanda também de mulheres, ou seja, a educação infantil “nasceu feminina” (SANTOS; RAMOS, 2015; OLIVEIRA e SILVA, 2008; CERISARA, 2002).

Ocupar esse espaço como pesquisador, diferente do papel de professor homem, não deixou de me fazer um estranho. Nesse papel o que estava em jogo não era a minha competência como pesquisador (que por sinal era até mesmo vista como *status* social acadêmico por algumas professoras), mas talvez minha idoneidade frente ao contato com as crianças. Diante disso, procurei sempre me aproximar de todos/as os/as adultos/as e das crianças cuidadosamente, para que eles também tivessem confiança e abertura com minha presença. Acredito que o fato da gestão escolar e, posteriormente, as professoras terem me recebido de braços abertos, facilitou a minha presença e inserção no cotidiano da EMEI ao longo do ano de 2017. Com o tempo fui percebendo que certa expectativa em relação às questões de gênero que poderiam estar implicadas com a minha presença na EMEI, acabaram não acontecendo, pelo menos de maneira explícita. Até mesmo o amor e o afeto que as crianças demonstravam pela minha presença foi, de certa maneira, contagiando também as professoras, demais adultos/as da EMEI, pais e familiares das crianças.

Hoje cheguei na EMEI um pouco mais tarde do que de costume, por volta de 14h30min e ao entrar no hall observo algumas crianças de uma das turmas de 4 e 5 anos lanchando. Esta não era a turma que acompanhava cotidianamente, mas estavam presentes em alguns passeios ou momentos do parquinho junto com a turma de 5 e 6 anos. Ao me verem começam a fazer um coro bem alto: “Túlio, Túlio, Túlio...”. Chego a ficar até um pouco sem graça, pois cada criança queria gritar mais alto e mais alto. Até que percebo também a professora e a acompanhante de inclusão gritando meu nome. Me aproximo e vou cumprimentando todos/as. Foi uma recepção carinhosa por parte das crianças, da professora e da acompanhante. (NOTAS DE CAMPO, 05 de julho de 2017).

Além disso, o fato de ser professor de Educação Física me deu certa permissão. No cotidiano da escola, professores homens de Educação Física possuem uma representação do masculino que raramente professores homens de outras disciplinas têm. A princípio, a masculinidade do professor de Educação Física não é posta em questão, ou seja, sua presença é encarada de outra maneira na escola. Concomitantemente, além da questão de gênero envolvido nessas relações, há também uma questão epistemológica, na qual o professor de Educação Física é “a experiência do corpo” (NOBREGA, 2008, p. 147). Nesse sentido,

a experiência do corpo configura um conhecimento sensível sobre o mundo expresso, emblematicamente, pela estesia dos gestos, das relações amorosas, dos afetos, da palavra dita e da linguagem poética, entre outras possibilidades da experiência existencial. A estesia é uma comunicação

marcada pelos sentidos que a sensorialidade e a historicidade criam, em uma síntese sempre provisória, em uma dialética existencial que move um corpo humano em direção a outro. (NOBREGA, 2008, p. 147).

As crianças, então, permitem dependurar-se no professor de Educação Física – como relatei em algumas passagens – de uma forma que elas não fazem nem com a professora e nem com demais professores. Portanto, as permissões são concedidas também diante de uma particular masculinidade e uma singular corporeidade.

Em relação aos pais e familiares das crianças, a aceitação e o carinho foi percebido nas conversas no corredor ou na porta da sala no momento de chegada e de saída das crianças. Conversas informais com algumas mães e pais me deixavam contentes em saber que, em casa, as crianças falavam a meu respeito. Certo dia, estava observando a exposição de registro dos passeios realizados no ano de 2016<sup>78</sup> no *hall* de entrada, quando uma mãe vem ao meu encontro e diz: “Túlio, a Hello kit não para de falar em você lá em casa. É Túlio pra lá e Túlio pra cá!” (NOTAS DE CAMPO, 3 de abril de 2017). Nos dias dos passeios também recebia lanches das crianças enviados pelos pais, tais como sanduíches, bolos, ovo de páscoa (feito por uma mãe), chocolates, entre outros.

O segundo tensionamento que gostaria de dar destaque diz respeito aos momentos, nos primeiros dias no campo, em que as crianças me davam as mãos no caminho para o refeitório ou parquinho. A seguir, destaco duas situações em que procurei tomar determinada atitude para não colocar em xeque uma relação que estava sendo construída com a professora.

Hoje me vi em uma situação um pouco desconfortável. No momento de retorno do parquinho para a sala, várias crianças queriam me dar as mãos. Fui recebendo com carinho cada uma. Chego a dizer: - tem um pedaço de mim para todos vocês! Logo **percebo outras crianças soltando a mão da professora** e vindo em minha direção para darem-me as mãos. Percebo um pouco que a professora ficou incomodada ou até mesmo se sentindo “abandonada pelas crianças”. Diante da situação embaraçada, **peço para as crianças se dividirem, um pouco comigo e um pouco com a professora**. (NOTAS DE CAMPO, 16 de março de 2017, grifo meu).

Depois de aproximadamente 15 minutos do momento de brincar com os brinquedos em sala, as crianças são organizadas para irem ao lanche.

---

<sup>78</sup> Este painel, com registros de fotos, textos, projeto pedagógico, avaliações dos pais e familiares, fala das crianças etc., foi elaborado pela coordenação com o intuito de mostrar para os pais e familiares os registros dos passeios realizados no ano de 2016. Posteriormente farei menção mais detalhada à esta exposição e acerca de outras formas de registro que a EMEI utilizou no Projeto Apropriação da Belo Horizonte Cultural.

Nesse momento, enquanto caminhávamos, Amora e Cat Noir perguntam se podem me dar as mãos. Digo que sim. Mas Frozen diz que a Binha falou para não me darem as mãos. Voltei a afirmar que poderiam me dar as mãos sim. Que não importava. Caminhamos até a porta e outra criança voltou a afirmar que **a professora disse para não me darem as mãos. Nesse momento a professora escuta e diz que falou com eles que não podem todos me darem as mãos ao mesmo tempo. Então, chego para as crianças e digo que podem ficar duas de cada lado segurando minha mão.** Essa foi uma estratégia que pensei no momento para não contrariar a professora. (NOTAS DE CAMPO, 03 de abril de 2017, grifo meu).

Diante desses acontecimentos, refletia se esse tipo de atitude da professora não estaria causando determinados incômodos devido a minha presença, seja por medo de perder seu lugar de professora (e também de autoridade) ou de tentar me preservar de determinada maneira das crianças agirem. Com o passar do tempo e com o estreitamento das relações entre mim e a professora, atribuído ou facilitados pelas minhas escolhas metodológicas, as crianças me darem as mãos deixou de ser um problema. Os diálogos foram fluindo e após algumas conversas, a professora me contou do seu medo e o motivo pelo qual pedia para as crianças não me darem as mãos todas de uma vez: “Aí Túlio, **desculpa! Mas fico com medo de você achar que elas [crianças] são desorganizadas e indisciplinadas**” (NOTAS DE CAMPO, 03 de abril de 2017, grifo meu). Nas nossas conversas destacava o carinho e a organização das crianças e procurava tranquilizá-la, dizendo que minha compreensão de organização e disciplina não passava pelo plano do comportamento das crianças nas filas ou outros momentos e espaços. Como professor que também lida com crianças estava acostumado com essas formas de expressão.

Cotidianamente, percebi que minha presença na EMEI carregava certo *status* social de pesquisador da UFMG. Nesse sentido, o lugar do pesquisador aparece como alguém que ocupa um lugar de poder e, conseqüentemente, poderia registrar no caderno de campo o comportamento, tanto das crianças quanto da professora, algo que avaliasse como desorganização e indisciplina. Como as relações são sempre atravessadas por imaginários, fruto dos espaços sociais ocupados pelos sujeitos e que informa suas interações, procurei, durante a pesquisa, estabelecer uma relação de cumplicidade com as crianças e com os adultos.

De fato, nossa presença no campo não passa despercebida e entrar na vida de outras pessoas, vivenciar outras relações, estar em outros contextos, conviver com outros valores, tudo isso representa a possibilidade de se tornar um intruso,



portanto, faz-se necessário obter permissões que vão além das que são dadas sob as formas de consentimento habituais. Sendo assim, toda e qualquer entrada do pesquisador no campo da pesquisa é um acordo no qual pode haver desde *gatekeepers* (os guardiões), conforme Corsaro (1985), até mesmo pessoas que se fazem presentes pelos seus simples e constantes bem-vindos. Com o tempo, deixamos de ser um estranho que recebe olhares de surpresa ou de desconfiança e começamos a fazer parte do cotidiano. Existe, nesse sentido, um movimento de ir e vir no campo e é a partir das escolhas metodológicas e das relações estabelecidas com os sujeitos da pesquisa que vamos tecendo novos caminhos, ora tranquilos, ora desafiadores. Por esses motivos que digo: minha entrada e permanência no campo foi relacional.

Não poderia encerrar as reflexões deste Capítulo sem antes dizer que foi a partir do encontro, das relações e das interações estabelecidas com as crianças e as professoras que posso dizer algo sobre nós, sobre uma experiência coletiva (KOHAN, 2005), sobre os acontecimentos que pouco a pouco vão ganhando destaque em forma de escrita acadêmica. Os acontecimentos não saem do plano do corpo para o papel. Pelo contrário, permanecem no corpo e apenas vão sendo compartilhados em diferentes linguagens. Nesse sentido, trago a seguinte passagem de Freitas (2015) quando se refere aos encontros entre pesquisador e crianças:

Compreendi que não sabemos algo sobre a criança, sabemos algo da nossa interação com elas. Ao pesquisador que se aventura na investigação com crianças resta o desafio de dizer algo sobre si mesmo e sobre suas transformações no encontro com elas, para que, talvez seja possível dizer algo sobre as crianças, sem que isso signifique 'sitiar o outro', pois o que está sendo dito são **os encontros** e os que apreendemos deles e com eles<sup>79</sup>. (FREITAS, 2015, p. 118, grifo meu).

Este Capítulo teve como objetivo principal apresentar ao leitor todo o percurso de entrada no campo de pesquisa, buscando trazer os tensionamentos e encantamentos que esta etapa do estudo me proporcionou e, oportunamente, ao longo do trabalho algumas questões serão retomadas. Seguimos para o próximo Capítulo que tem como objetivo apresentar ao leitor algumas análises que focam, em um primeiro momento, o planejamento realizado pela EMEI e pela professora em torno das saídas para os espaços da cidade e, no capítulo posterior, o meu olhar

---

<sup>79</sup> Faço apenas a ressalva de aqui também acrescentar os adultos nesses encontros.

para a perspectiva do ir e vir, tendo os deslocamentos dentro do ônibus e as experiências das crianças nos trajetos como objeto de análise.

## CAPÍTULO 4 – MEMÓRIA, HISTÓRIA E NARRATIVA: A CIDADE E O CURRÍCULO POR CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Saber orientar-se em uma cidade não significa muito. No entanto, perder-se em uma cidade, como alguém se perde em uma floresta, requer instrução. Neste caso o nome das ruas deve soar para aquele que se perde como o estalar do graveto seco ao ser pisado, e as vielas do centro da cidade devem refletir as horas do dia tão nitidamente quanto um desfiladeiro. Esta arte aprendi tardiamente; ela tornou real o sonho cujos labirintos nos mata-borrões de meus cadernos foram os primeiros vestígios. (BENJAMIN, 1987, p. 73).

No Capítulo anterior, apresentei ao leitor os percursos do processo de entrada no campo, o contexto da EMEI Pirlampo, as crianças e a professora Helena, bem como as escolhas teórico-metodológicas que sustentam este estudo – encantamentos e acontecimentos. Neste Capítulo proponho discorrer acerca de como a EMEI Pirlampo compreende e organiza as saídas com as crianças à luz da empiria e dos documentos, em especial, Projeto Político Pedagógico da EMEI Pirlampo (PPP, 2017) e Projeto Apropriação da Belo Horizonte Cultural (APBHC, 2017). Além disso, trago reflexões acerca do planejamento de atividades que antecederam as excursões propostas junto com a Professora Helena na turma da Amarelinha, explorando a perspectiva de organização do currículo por *Campos de Experiência* (BARBOSA; RITCHER, 2015; SANTOS, 2018) em que *Memória, Narrativa e História* (BENJAMIN, 2004[1994]; JOBIM e SOUZA, 1998; 2014) aparecem inscritas nas experiências de vida das crianças, professora e pesquisador.

Inicialmente, me inspiro em Ingold (2015a) quando nos provoca a pensar acerca de dois sentidos de educação, sendo eles: *educare*, do verbo latim criar, cultivar, inculcar um padrão de conduta aprovado juntamente com o conhecimento que o sustenta; e *educere*, que é uma variante etimológica – *ex* (fora) + *ducere* (levar). Esse sugere, nesse sentido, que educar é levar para fora ao invés de inculcar o conhecimento dentro: “Significa, literalmente, convidar o aprendiz para dar uma volta lá fora” (p. 23).

Nesse sentido, Ingold (2015a) argumenta que o caminhar oferece uma proposta de educação alternativa que, ao invés de inculcar o conhecimento dentro da mente dos estudantes, os leva para fora, para o mundo. Para tal, compara essas

duas formas, trazendo as diferenças entre o *dédalo* (*maze*) e o *labirinto* (*labyrinth*). O *dédalo*, coloca uma série de escolhas, porém predetermina os movimentos implicados em cada uma delas. “O *dédalo* difere do labirinto por oferecer não um único caminho, mas múltiplas escolhas, entre as quais a opção é feita livremente, mas que, em sua maioria, levam ao fim da linha” (INGOLD, 2015a, p. 25). O *dédalo* coloca ênfase nas intenções do caminhante. Por outro lado, no labirinto, a ênfase se dá na atenção e a escolha não está em questão, sendo que o caminhante deve ir para aonde quer que ele o leve.

Entre navegar no *dédalo* e vagar no labirinto está toda a diferença entre os dois sentidos de educação com os quais comecei este texto: por um lado, a **indução** (trazer para dentro) do aprendiz às regras e representações, ou aos “mundos intencionais” de uma cultura; por outro, a **ex-dução** (levar para fora) do aprendiz no próprio mundo, conforme ele se lhe apresenta através da **experiência**. (INGOLD, 2015a, p. 27, grifo meu).

Ingold, inspirado em Masschelein (2010b) destaca que uma possibilidade de tornar a educação algo mais significativo e real é sua realização no sentido de *ex-dução* – ou seja, “de exposição”, de estar “fora-de-posição”, de caminhar pelo labirinto, na qual “a atenção do caminhante vem não da chegada a uma posição, mas de ser constantemente apartado dela, do próprio deslocamento” (INGOLD, 2015a, p. 28).

Ingold frisa que essa reflexão se aproxima com a perspectiva à que chegou James Gibson (1979) – autor pioneiro na abordagem ecológica da percepção visual – que propõe não percebermos o mundo a partir de uma série de pontos fixos, mas a partir do que ele chamou de caminhos de observação:

À medida que o observador segue seu caminho, o padrão de luz que chega aos seus olhos a partir das superfícies refletoras presentes no ambiente sofre modulação contínua; e a partir das invariantes subjacentes dessa modulação, as coisas se nos revelam pelo que elas são. Ou mais precisamente, elas revelam aquilo que propiciam (*afford*), na medida em que ajudam ou atrapalham o observador na sua jornada, ou na realização de uma certa linha de atividade. Segundo Gibson, quanto mais experientes nos tornamos em andar por esses **caminhos de observação**, mais capazes nos tornamos de notar e responder fluentemente aos aspectos salientes do nosso ambiente. Ou seja, nos submetemos a uma “educação da atenção” (Gibson, 1979, p. 254; ver também Ingold, 2001). (INGOLD, 2015a, p. 29, grifo meu).

Todavia, Ingold aponta que entre Gibson e Masschelein existe na verdade uma semelhança superficial, pois a educação para a qual o andarilho se abre a partir da exposição, de acordo com o pensamento de Masschelein, é o inverso do que

Gibson tinha em mente. Para Gibson, o mundo espera (*waits for*) pelo observador, já para Masschelein o caminhante atende (*waits upon*) ao mundo. Nesse sentido, “a medida que o caminho acena, o andarilho se submete, e fica à mercê daquilo que acontece. Caminhar, diz Masschelein (2010a, p. 46), é ser comandado por aquilo que ainda não está dado, mas está a *caminho* de sê-lo” (INGOLD, 2015a, p. 29, grifo do autor).

Em suma, Ingold faz uma crítica à escola como uma instituição que historicamente tem se dedicada “a conter a imaginação, a convertê-la em uma capacidade de representar fins antes da sua consecução” (INGOLD, 2015a, p. 32).

Nos escritos introdutórios desta tese o leitor se deparou com autores como Moll (2008), Gadotti (2009), Carvalho (2015), Freitas (2015), que apontam a riqueza das experiências dentro e fora da escola a partir momento em que se propõem práticas que procuram romper com seus muros – visíveis e invisíveis – na direção do que Ingold, a partir de suas referências, sugere nos escritos acima. O trabalho aqui proposto também procura trazer dados, com suas especificidades, acreditando e apostando na cidade, na escola, nas crianças e nos adultos como protagonistas de ações que provocam a própria escola, a cidade, as crianças e os adultos nesses “movimentos” – vivos e contínuos – de “**explorar**”, de “**excursionar**”, de “**exdução**”, enfim, de **experiências**.

#### **4.1 A organização das excursões: preparativos no contexto da EMEI Pirilampo**

No início do trabalho de campo um dos meus desafios foi tentar compreender como a EMEI Pirilampo organizava as saídas com as crianças para os espaços da cidade. Inicialmente, a coordenação pedagógica me disponibilizou o documento: *Apropriação da Belo Horizonte Cultural: um despertar para o sentimento de pertencimento aos espaços culturais de Belo Horizonte* (APBHC, 2017). O referido documento faz interlocução com o Projeto *Educando a Cidade para Educar* (SMED, 2013), com as *Proposições Curriculares para a Educação Infantil* (BELO HORIZONTE, 2013), com o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (RECNEI, 1998) e com alguns autores da área da Educação. Além disso, ganha destaque no documento um relato histórico de como foi feita a implantação do

projeto na instituição, com reuniões e formações do corpo docente no ano de 2016<sup>80</sup>. A seguir, destaco um trecho retirado do documento:

Este projeto justifica-se pela **necessidade de promover à criança** o conhecimento das características que definem a cidade em que vive, de oportunizar desvendar lugares e descobrir elementos constituintes da sua história. [...]. **As crianças da EMEI acabam por conviver muitas horas dentro da instituição e pouco conhecem a cidade em que vivem.** É preciso que a Educação Infantil venha romper com estes espaços fechados, buscando possibilidades de interação com sua cidade, com sua cultura para que a criança possa **apropriar-se de bens culturais**. Praças, museus, centro culturais, fábricas, mercados, galerias de artes acabam se tornando espaços pouco frequentados ou conhecidos e podem nem fazer parte do imaginário das crianças. Nosso desejo é mostrar e **proporcionar experiências de interações** neste mundo que na maioria das vezes é oculto à criança seja pela falta de conhecimento, oportunidade ou de tempo das famílias destinados ao lazer, diversão e exploração do meio em que vive. (APBHC, 2017, s. p., grifo meu).

No referido trecho destaco, a princípio, uma ideia da escola como centro da ação no que se refere ao conhecimento acerca da cidade. Na verdade, existem de fato ações que podem ser efetuadas pela escola, pois, não de modo exclusivo, “essa instituição oferece cotidianamente às crianças um conjunto de experiências e conhecimentos inerentes à formação básica dos indivíduos em nossa sociedade” (SANTOS, 2018, p. 10) – e, nesse sentido, apresenta-se também como espaço mediador da apropriação da cidade (como veremos ao longo deste trabalho) e do direito à cidade (LEFEBVRE, 2001). Contudo, não é o único, já que cabe refletir que cada criança nasce e habita lugares, tempos e espaços na cidade e de certa maneira a cidade é parte de sua vida, seja no bairro onde mora ou seja se deslocando por ela em vários momentos da vida cotidiana, ou seja, a criança é o bairro, a cidade, o território e a paisagem, uma unidade vivencial e relacional (LOPES, 2013; INGOLD, 2015).

No trecho “as crianças da EMEI acabam por conviver muitas horas dentro da instituição e pouco conhecem a cidade em que vivem”, podemos apontar a direção de um projeto pedagógico que destaca a importância dos conhecimentos sobre o

---

<sup>80</sup> O documento destaca a participação do grupo de professores/as em duas formações, sendo a primeira no Memorial Minas Vale e a segunda no Museu de Artes e Ofícios. De acordo com o documento, “realizar experiências estéticas a partir do patrimônio local é subsidiar os profissionais na realização de propostas de intervenção pedagógica mais significativas” (APBHC, 2017, s. p.).

mundo que circunscrevem a vida das crianças para além da sala de aula – um convidar as crianças para fora (INGOLD, 2015a)<sup>81</sup>.

Concomitantemente, é preciso estar atento à não apresentar para as crianças a perspectiva de uma cidade ideal ou pré-concebida – “apropriar-se de bem culturais” –, levando-as aos espaços consagrados da cidade. A cidade nas suas contradições, como espaço do conflito e da diversidade - rico campo da ação e da experiência do viver coletivo (CASTRO, 2004; CASTRO; CORREA, 2005; GOMES; GOUVÊA, 2008), e nos aspectos que dizem respeito ao direito à cidadania (AIKTEN, 2014; ARAÚJO, 2018; CASTRO, 2001a, 2001b) precisam também ser explorados pela escola em todas suas potencialidades de conhecimento e aprendizagem (SARMENTO, 2018). Nesse sentido, como destacam Farias e Müller (2017),

a cidade é um espaço não formal de educação que proporciona diferentes aprendizagens quando os habitantes se relacionam com sua estrutura. Trata-se de uma criação humana composta pelo plural de praças, ruas, avenidas e, também, por características singulares, como esquinas, becos e cantos. (FARIA; MÜLLER, 2017, p. 262).

No que se refere ao objetivo do projeto institucional da EMEI Pirilampo, destaco a seguinte passagem no documento: “OBJETO GERAL: Promover a interação da criança com espaços e acervos culturais em Belo Horizonte, considerando a criança como foco do processo educativo” (APBHC, 2017, s. p.).

Trindade (2016, p. 34) destaca que desde o início da Educação Infantil no município de Belo Horizonte, sejam da rede ou conveniadas, têm-se notícias de que alguns professores e direções, de maneira independente, realizam atividades em espaços fora dessas instituições, em museus, centros culturais, galerias, praças, parques, entre outros espaços da cidade. Todavia, os professores relatavam muitas limitações ao realizarem essas excursões, uma vez que, “quase sempre, a organização dos espaços, as regras rígidas e preconceito impunham dificuldades para que as crianças da Educação Infantil fossem atendidas com mediações adequadas ou que circulassem pelos espaços com mais autonomia”. A autora também destaca que os profissionais informavam sobre a pouca adequação dos espaços para receber a crianças de 0 a 5 anos, quanto do pouco alcance das mediações de conhecimento, conseqüentemente, “alguns educativos não aceitavam

---

<sup>81</sup> No Capítulo anterior, ao descrever um pouco acerca dos espaços da EMEI Pirilampo, frisei o uso recorrente dos diferentes tempos-espaços (dentro da escola) como proposta pedagógica que busca romper com práticas restritamente dentro do tempo-espaço da sala de aula.

fazer agendamentos para esse público e, em alguns casos, depois de feito, ao descobrirem que se tratava de criança tão pequena, desmarcavam” (TRINDADE, 2016, p. 34). Foi a partir de análises deste cenário que o projeto Educando a Cidade para Educar foi idealizado com a intenção de propor, organizar e ampliar as experiências de imersão cultural de crianças e professoras nos espaços da cidade.

Nesse sentido, percebe-se no documento da EMEI Pirlampo uma preocupação em garantir o acesso da criança aos espaços da cidade, dialogando com o que o projeto Educando a Cidade para Educar e as Proposições Curriculares para Educação Infantil de Belo Horizonte propõem como eixo norteador. Não obstante, um aspecto importante que precisa ser apontado neste estudo é que a escola – no caso as instituições de educação infantil de Belo Horizonte – abre o diálogo com a cidade a partir da visita aos espaços pouco ocupados pelas crianças, ou seja, aquilo que lhe é possível realizar no âmbito do acesso à determinados espaços/lugares do conhecimento, questionando e problematizando o lugar que as crianças ocupam nesses espaços e potencializando a política de acesso à cidade, como destaca Trindade (2016) na passagem acima. Todavia, cabe refletir em que medida o campo de interlocução – escola e cidade – tem sido realizado no âmbito da construção de aprendizados acerca do direito à cidade, como problematizamos no segundo Capítulo (AITKEN, 2014; MÜLLER, 2012; LEFEBVRE, 2001).

As primeiras análises do projeto APBHC (2017) me ajudaram a ter uma perspectiva mais conceitual da proposta. Como esperado, no início do trabalho de campo, outras questões que permaneciam me acompanhando foram, de certa maneira, esclarecidas, na medida em que me familiarizava com o cotidiano da EMEI, sendo elas: Como os espaços são escolhidos? Quais motivos? O que as crianças e professoras vão fazer nos espaços? Como é planejado pela escola e pela professora? Como as excursões são disponibilizadas? Como é feito o deslocamento da EMEI até os espaços da cidade? Desse modo, busquei informações complementares aos documentos analisados junto à coordenadora Juliana e em conversas mais rotineiras fui compreendendo a organização da instituição para viabilizar as saídas para espaços da cidade.

Juliana - Nossa primeira visita este ano será na Praça da Assembleia. Queremos levar as crianças para conhecerem a praça e brincarem nos



brinquedos. Eles reformaram a praça recentemente, com brinquedos próprios para crianças, pisos emborrachados, playgrounds, balanços etc<sup>82</sup>.

Túlio – Que legal! Como é feita a escolha dos locais onde as crianças vão passear?

Juliana – Todo semestre recebemos da GECEDI uma carta com sugestões de espaços parceiros. Depois de escolher o espaço ligamos na GECEDI para realizar o agendamento e reserva do ônibus da frota do Programa BH para Crianças<sup>83</sup>. A escola tem liberdade de escolher outros espaços da cidade que deseja, como esse da praça. Eu fui lá outro dia com minha filha e fiquei encantada com o espaço. Pensei logo em levar as crianças da EMEI para brincarem também naquele espaço. As professoras podem também sugerir espaços que dialogam com algum projeto em desenvolvimento ou de acordo com sugestão das crianças. Tem casos em que os pais também podem sugerir espaços e avaliamos se está de acordo com a proposta da escola.

Túlio – Me conte um pouco mais sobre como é feito a reserva/pedido do ônibus?

Juliana – Quando a GECEDI tem agendamentos já acordados com os espaços o pedido do ônibus é feito simultaneamente no Programa BH para Crianças. Porém, quando não há espaços parceiros e desejamos sair com as crianças mandamos um e-mail justificando o uso do transporte e eles deferem ou não. Eles têm alguns critérios<sup>84</sup>. Quando não há ônibus disponível na frota a escola tem a liberdade de solicitar o ônibus convencional, mas isso depende do dinheiro disponível no caixa escolar. Aqui procuramos fazer tudo com muita antecedência e na maioria das vezes somos atendidos pela GECEDI e pelo Programa BH para Crianças.

Túlio – E no caso das crianças que necessitam de ônibus adaptável?

Juliana – Pois então, na sala 09, temos uma criança cadeirante e no momento do pedido do ônibus da frota pedimos o ônibus com acessibilidade. Mas quando o ônibus é convencional isso não é possível. (NOTAS DE CAMPO, 23 de fevereiro de 2017).

A carta da GECEDI (ANEXO 1), a qual se refere a coordenadora Juliana, é enviada às EMEIs e as redes de creches conveniadas da PBH no início do ano letivo, fazendo um convite à estas instituições a se envolverem no projeto Educando a Cidade para Educar, com o objetivo de intensificar e aprofundar suas ações a partir de três frentes: (1) as experiências culturais de professores e coordenadores pedagógicos nos museus parceiros do projeto; (2) as visitas das crianças de 4 e 5 anos de idade nos museus parceiros; e (3) as experiências de inserção e intervenção das crianças de todas as idades e de suas instituições em seus respectivos territórios. Cabe destacar um fragmento da Carta de Apresentação:

<sup>82</sup> Nota-se aqui novamente a ideia de cidade e espaços ideais para as crianças.

<sup>83</sup> Com um total de 19 ônibus na sua frota, o Programa BH para crianças atende outros projetos vinculados à SMED/PBH, como: Aulas Passeio, Território Negro – Étnicos Raciais -, Circuito de Museus, Roteiro Pedagógico e BH Convida.

<sup>84</sup> Segundo a Coordenação do Programa BH para Crianças, são dois os principais critérios para priorizar o atendimento, sendo eles: Creches e EMEIs localizadas em áreas de maior vulnerabilidade e locais de visitação gratuitos para o público. Os pedidos de agendamentos na GECEDI são organizados de acordo com a ordem do contato, garantindo a distribuição proporcional entre as regionais e entre as duas redes, a conveniada e a rede própria.

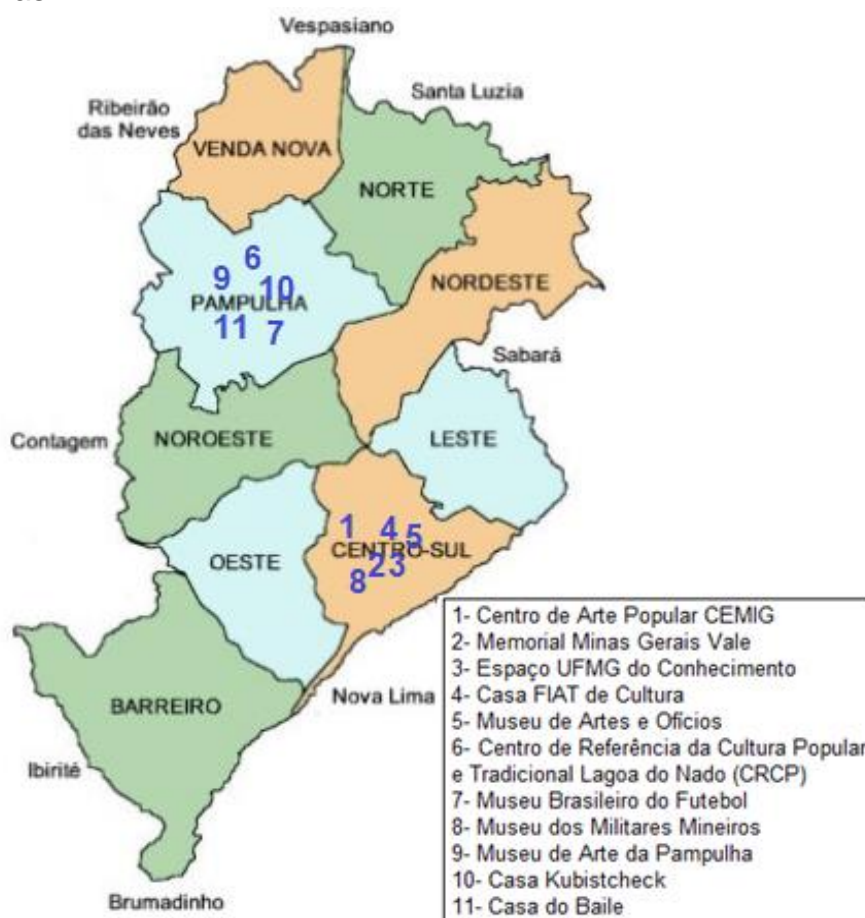
O transporte para as visitas deverá ser providenciado pelas instituições. Para algumas datas, a Gecedi tem disponibilidade de ofertar ônibus da frota do Programa BH para crianças junto com o agendamento.

Em 2017, temos datas garantidas para a Educação Infantil nos seguintes museus:

- Centro de Arte Popular CEMIG
- Memorial Minas Gerais Vale
- Espaço UFMG do Conhecimento
- Casa FIAT de Cultura
- Museu de Artes e Ofícios
- Centro de Referência da Cultura Popular e Tradicional Lagoa do Nado (CRCP)
- Museu Brasileiro do Futebol
- Museu dos Militares Mineiros
- Museu de Arte da Pampulha
- Casa Kubistcheck
- Casa do Baile. (SMED/GECEDI, março de 2017, grifo do documento).

A Figura 11 apresenta o mapa da cidade destacando os espaços indicados no documento da SMED/GECEDI.

Figura 11 – Mapa da cidade de Belo Horizonte com suas respectivas Regiões Administrativas.



Fonte: [www.pbh.gov.br](http://www.pbh.gov.br). Adaptado pelo pesquisador.

O Programa BH para Crianças realizou, no ano de 2017, cerca de 187 agendamentos para atendimento exclusivo às EMEIS e às Creches conveniadas de Belo Horizonte. Cabe destacar, novamente, que na Carta são apresentados espaços consagrados da cidade (museus, bibliotecas e centros culturais), o que pode incorrer em uma perspectiva de cidade idealizada, como já aludi anteriormente. Além disso, tais espaços concentram-se exclusivamente em duas regionais da cidade de Belo Horizonte, apontando que é preciso explorar outros territórios da cidade, seja nos bairros, nas periferias ou em outras regionais.

É possível perceber, por um lado, a existência de uma concentração de serviços e benefícios na cidade; por outro, nas periferias, a sua quase inexistência. De fato, esses dados não expressam o número total de passeios realizados pelas EMEIs e Creches Conveniadas, uma vez que cada instituição pode, independentemente da GECEDI, agendar suas visitas aos espaços da cidade, como ocorreu em algumas excursões realizadas pela EMEI Pirilampo.

No ano de 2017 a EMEI Pirilampo realizou um total de 40 saídas com as crianças, um número expressivo, em 12 diferentes espaços da cidade, abarcando no roteiro museus, praças, parques, centros culturais, arquivos e bibliotecas, detalhadamente a saber: Usina Cultural (Centro Cultural Regional Nordeste), Praça da Assembleia, Museu Minas Gerais Vale, Mercado Central, Parque Lagoa do Nado, Museu de Arte da Pampulha, Transitolândia, Biblioteca Pública Estadual Luiz de Bessa, Casa FIAT de Cultura, Centro de Arte Popular, Museu do Brinquedo e Arquivo Público de Belo Horizonte.

A EMEI Pirilampo saiu para cinco dos 11 espaços sugeridos na carta da GECEDI enviada às EMEIs e redes de Creches Conveniadas<sup>85</sup>. Desses cinco espaços listados, dois foram agendados diretamente com a GECEDI, concomitantemente, com o pedido de reserva do ônibus. Outros dois espaços, que não aparecem na lista, foram agendados pela própria GECEDI, sendo eles, o Arquivo Público de Belo Horizonte e o Museu da Imagem e do Som. Estes dois espaços foram acrescentados na lista de espaços parceiros do projeto no segundo semestre de 2017. Nas demais excursões a escola fez o contato e agendamento diretamente com os espaços e o pedido de ônibus no Programa BH para Crianças.

---

<sup>85</sup> Ver Apêndice D – Quadro descritivo com todas saídas realizadas pela MEI Pirilampo no ano de 2017.

Ao aprofundar as observações no campo pude perceber o desejo e empenho da coordenação em diversificar as possibilidades de saídas das crianças e professoras para os espaços da cidade. Nessa direção, procurou possibilitar essa exploração dos lugares na cidade para todas as turmas. Todavia, precisou lidar com algumas dificuldades<sup>86</sup> e impedimentos (orientações) vindo da própria GECEDI, como por exemplo “não sair de ônibus com crianças de 0 a 3 anos” (APBHC, 2017). Para tal, a escola propunha atividades de exploração no seu entorno. Segundo relatos da coordenação, no ano de 2016 a EMEI procurou levar as crianças para realizarem diferentes atividades na praça do bairro, como piqueniques e brincadeiras; mas, nem sempre era possível devido à presença de poucas árvores e a exposição das crianças ao sol quente (FIGURA 12).

Figura 12 – Registro das crianças da EMEI na Pracinha do Bairro



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Exposição de registro do Projeto APBHC do ano de 2016.

Em relação às saídas no entorno da EMEI, a coordenação contou no ano de 2017 com uma parceria junto ao Centro Cultural da Regional Nordeste - Usina de

<sup>86</sup> Mais adiante, neste texto trago questões que giraram em torno da dificuldade da coordenação em proporcionar vivências para a Turma da Amarelinha no entorno da escola devido à presença de uma criança cadeirante.

Cultura<sup>87</sup>, realizando um total de 19 idas a esse espaço com as crianças (FIGURA 13). Logo no início das minhas observações a coordenação compartilhou comigo a notícia dessa parceria estabelecida com o coordenador do Centro Cultural, como no relato a seguir.

Túlio – Eu vi que aqui próximo da EMEI tem o espaço de uma praça. As crianças da EMEI fazem atividades lá?

Juliana – Sim! Ano passado frequentamos muito o espaço da praçinha, fazendo caminhadas com as crianças, piqueniques e brincadeiras, mas em certo período do ano dificulta muito nossa saída, pois lá tem pouca sombra – as árvores ainda são novas e pequenas – e o sol acaba prejudicando nossa ida. Mas este ano estamos muito felizes, pois conseguimos uma parceria com o Centro Cultural que fica aqui do lado, há um quarteirão e meio – e poderemos levar as crianças lá para diversas atividades. (NOTAS DE CAMPO, 23 de fevereiro de 2017).

Figura 13 – Turma de 4 e 5 anos no espaço do Centro Cultural Usina de Cultura



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Exposição “Criança faz arte?”, em março de 2017.

<sup>87</sup> O Centro Cultural Usina de Cultura foi criado com o objetivo de proporcionar a seus frequentadores o contato com a literatura, a música, o teatro, a dança, o circo e artes plásticas e visuais. Além disso, conta com uma academia a céu aberto (academia da cidade), uma biblioteca, uma horta comunitária, um fogão à lenha e um telecentro.

A partir do relato de Juliana podemos problematizar que a cidade, seus espaços e lugares precisam oferecer condições para que crianças e adultos possam usufruir com mais qualidade durante diferentes momentos do cotidiano. Uma praça ou um parque, em que durante grande parte do dia, não oferece condições de usos e apropriações dos seus equipamentos, por exemplo, devido à ausência de espaços com sombras, fica restrita às possibilidades de exploração e empobrecem as experiências das crianças e dos adultos na sua relação com a cidade. Por outro lado, a participação da escola, por exemplo, no “circuito cultural” do bairro pode vitalizar esses espaços, enriquecendo a vida cultural na cidade.

Como já citado no Capítulo 1, mas aqui vale a pena retomar, algumas cidades por meio da sociedade civil, ONGs e políticas públicas têm problematizado as formas de viver nos grandes centros, principalmente no que se refere aos aspectos da mobilidade de crianças e adultos e suas restrições. Projetos como Cidade Amiga das Crianças (UNICEF, 2004) e Cidade das Crianças (TONUCCI, 2016), já citados neste trabalho, apontam as sugestões e ações que potencializam a presença das crianças na cidade e, pelo esforço do poder público, vem redesenhando o espaço urbano, tornando-o mais inclusivo, com a preocupação de possibilitar o aumento da circulação de crianças nos espaços públicos, realizando modificações estruturais nas cidades – restrição da velocidade de carros em vias públicas, incentivo à diferentes formas de mobilidade, aumento da largura dos passeios, mobilidade solidária entre adultos e crianças, renovação de parques e praças, entre outras<sup>88</sup>. Todavia, temos ações que acontecem de maneira isolada e que são realizadas a partir somente da política da boa vontade e não como projetos efetivos e permanentes de políticas públicas.

#### **4.1.2 Medo e desconfiança na cidade?**

Na turma da Amarelinha, ao longo do ano aconteceram casos de duas crianças que não foram autorizadas a irem em algumas excursões. Jorge não foi em algumas visitas com a turma, pois segundo ele, **“Minha mãe tem medo de eu me perder dos meus colegas e professora”** (JORGE, NOTAS DE CAMPO, abril de

---

<sup>88</sup> Maiores informações podem ser acessadas nos sites: <https://cidadeseducadoras.org.br/> e no Portal Cidade Escola Aprendiz <https://www.cidadeescolaaprendiz.org.br/>. Acesso em: 10 de abril de 2019.

2017, grifo meu). De acordo com relatos da coordenação e da professora Helena, mesmo diante de certa insistência, a mãe não autorizou Jorge a ir em algumas excursões. Já no caso de Érica a mãe não a autorizava ir por medo dela ter alguma crise e sair de perto da turma e da professora no momento da visita. Érica é uma criança com diagnóstico de espectro autista e participou apenas da visita ao Arquivo Público Mineiro, algumas poucas semanas antes de deixar a escola. A autorização da mãe ocorreu somente mediante a ida da acompanhante de inclusão da Regional com a turma. Segundo a acompanhante, ela conseguiu convencer a mãe de que aquela poderia ser a última oportunidade de Érica sair com a turma, uma vez que a criança estava prestes a sair da escola devido a provável mudança da família para outro bairro. Em nossa breve conversa no ônibus relata:

Tive que ligar para a mãe dela, argumentando que seria a última oportunidade. A mãe ainda estava muito insegura. Então eu sugeri minha vinda junto para pelo menos oportunizar a Érica de vivenciar este momento com a turma. (JOSIMARA, NOTAS DE CAMPO, 08 de novembro de 2017).

Diante das duas situações um tensionamento entre escola e família emerge e, de fato, a família, no âmbito do privado, nega à criança aquilo que lhe é de direito. Certamente, os medos e a representação de cidade como local de perigo, inadequada à criança, marcam processos de exclusões<sup>89</sup>. De acordo com Farias e Müller (2017, p. 263), “o confinamento das crianças em espaços especializados e privados está ligado à preocupação dos adultos em assegurar proteção às crianças”. A prerrogativa dos pais em privar as crianças do acesso ao espaço público não se ancora apenas na questão do temor ao perigo da rua, mas também a visão de que as crianças deficientes, por exemplo, devem permanecer trancadas em espaços privados e ou especializados, o que reforça os estigmas.

A escola deve, em contraposição a essas representações, articular estratégias junto com a família que garantam o usufruto do direito de as crianças circularem na cidade, de educação no seu mais amplo sentido. Nessa direção, a coordenação da EMEI Pirilampo investia na relação família-escola no intuito de

---

<sup>89</sup> No ano de 2017 o museu como espaço para crianças foi questionado diante da performance de um artista nu no Museu de Arte Moderna (MAM), no Ibirapuera, Zona Sul de São Paulo. A performance gerou polêmica nas redes sociais devido ao fato de uma criança de aproximadamente quatro anos, acompanhada da mãe, ter tocado no pé do artista. O fato chegou a ser comentado na EMEI Pirilampo pela coordenação e professoras, mas não houve nenhum questionamento ou impedimento das famílias em relação às saídas. Todavia, neste trabalho não se pode afirmar que em outras escolas o caso não tenha tido repercussões mais polêmicas.

incluir todas crianças nas excursões. Ou seja, um dos papéis da escola é justamente desestabilizar o sentido privado da família ser dona da experiência de mundo da criança.

O campo nos reserva algumas surpresas e uma delas ocorreu na excursão ao Mercado Central, quando uma mãe decidiu ir por conta própria ao local para ficar espiando de longe seu filho que circulava pelo espaço com outras crianças da turma. Momentos antes da saída na EMEI, essa mãe se aproximou da professora e disse que daria “uma espiadinha de longe”. A professora Helena apenas a alertou para não ser vista pelo filho. Mesmo com a apreensão da mãe em saber que o filho estaria circulando em um espaço muito movimentado, ela não o privou da saída com a escola, embora tenha demonstrado certa insegurança quanto a capacidade da escola garantir a segurança da criança no espaço público. Nesse sentido, a mãe reproduz a visão da cidade como local de medo e perigo, inadequada à criança.

O trabalho de Caldeira (2000), já citado no capítulo introdutório, aponta que narrativas cotidianas, comentários, conversas e até mesmo brincadeiras e piadas que tem o crime e a violência como temas fazem o medo proliferar. A autora nomeia estas narrativas de “a fala do crime” (p. 27), que promove uma reorganização simbólica de um universo que foi perturbado tanto pelo crescimento dos altos índices de violência quanto por uma série de processos que vêm afetando a sociedade brasileira, tais como: a democratização política, a inflação, a recessão econômica etc. Nesse contexto, é que nas cidades contemporâneas a violência e o medo geram novas formas de segregação e discriminação social.

Uma característica marcante do Mercado Central de Belo Horizonte, e também da cidade, é a diversidade de pessoas que circulam pelos seus espaços diariamente. Assim como a cidade, o Mercado Central “é um espaço em que estrangeiros existem e se movem em estreito contato” (BAUMAN, 2009, p. 36). Bauman (2009) aponta que a presença do estrangeiro acrescenta notável dose de inquietação às aspirações e ocupações dos habitantes da cidade. O medo do desconhecido edifica muros na cidade, segregando espaços e práticas na maior parte das metrópoles (CALDEIRA, 2000; BAUMAN, 2009).

De acordo com Bauman (2009), as cidades, que originalmente foram pensadas para dar segurança a todos seus habitantes, incorrem num paradoxo, pois estão hoje cada vez mais associadas ao perigo. Neste sentido, Bauman (2009, p. 44) traz a distinção entre *mixofobia* (medo de misturar-se com desconhecidos) –



“que se manifesta como impulso em direção a ilhas de identidade e de semelhança espalhadas no grande mar da variedade e da diferença” – e *mixofilia* (experiência de convivência com estranhos). Para Bauman, a cidade é uma “experiência ambivalente”, e “induz simultaneamente à *mixofilia* e à *mixofobia*. Assim, destaca o autor:

A vida urbana é intrínseca e irremediavelmente ambivalente. Quanto maior e mais heterogênea for a cidade, maiores serão os atrativos que pode oferecer. Uma grande concentração de estrangeiros funciona como um repelente e ao mesmo tempo como um potentíssimo ímã, atraindo para grande cidade homens e mulheres cansados da vida no campo e nas pequenas cidades, fartos da rotina e desesperados com a falta de perspectivas. A variedade promete oportunidade: muitas e diversas oportunidades, adequadas a cada gosto e a cada competência. (BAUMAN, 2009, p. 47).

Bauman (2009) aponta a experiência no espaço público – aberto, convidativo, inclusivo e acolhedor –, no encontro com o desconhecido, favorável à proteção e ao cultivo de sentimentos mixófilos. Desse modo, “não se pode pensar em compartilhar uma experiência sem partilhar um espaço” (BAUMAN, 2009, p. 51).

Trago as reflexões acima para destacar que a atitude da mãe em “dar uma espiadinha” não deixa de ser legítima, uma vez que as narrativas acerca da violência são constantes nos meios de comunicação e como parte do cotidiano de muitas crianças e adultos na cidade. Como destaca Caldeira (2000, p. 11), “o universo do crime não só revela desrespeito generalizado por direitos e vidas, mas também diretamente deslegitima a cidadania”. Em contraposição, a escola aparece como protagonista na perspectiva de oportunizar o acesso e direito ao espaço público nas suas ambiguidades.

Outro caso que chamou a atenção é o de Estela que é cadeirante e participou de seis excursões das sete realizadas pela turma da Amarelinha. Estela foi diagnosticada com Atrofia Muscular Espinhal (AME)<sup>90</sup> aos seis meses de vida e devido as consequências da doença, além da cadeira de rodas, faz uso de um respirador constantemente. Mesmo com todas as dificuldades, principalmente, de mobilidade e acessibilidade<sup>91</sup>, e medos<sup>92</sup>, tanto da parte da família quanto da

<sup>90</sup> “As Atrofias Musculares Espinhais (AME) têm origem genética e caracterizam-se pela atrofia muscular secundária à degeneração de neurônios motores localizados no corno anterior da medula espinhal”, segundo o site da Associação dos Amigos da AME, disponível em: [https://atrofiaespinhal.org/?page\\_id=22](https://atrofiaespinhal.org/?page_id=22), acesso em 15 de junho de 2018.

<sup>91</sup> Em vários espaços da cidade e de visitação foi preciso carregar a cadeira e Estela, pois não ofereciam acessibilidade.

professora e da EMEI, Estela se ausentou apenas de uma das visitas propostas, por estar muito resfriada no dia. Contudo, a turma ficou impossibilitada de visitar o Centro Cultural, que fica a menos de dois quarteirões da EMEI, uma vez que a coordenação se sentia insegura em ter que deslocar com Estela pelo morro e calçada irregular. De fato, é compreensível e legítimo o medo da coordenação e da professora em se deslocarem, morro abaixo, com uma criança cadeirante e que faz uso de um respirador, o que nos faz pensar que a cidade se faz diversa e contraditória, apresentando também aspectos que hostilizam os sujeitos, especialmente os que apresentam condições reduzidas de mobilidade.

Sabbag, Kuhnen e Vieira (2015) apontam a violência e a inadequação dos espaços públicos para acolher crianças e adultos como um dos principais fatores de restrição da mobilidade na cidade. Autores/as como Christensen *et al.* (2017), Müller (2018), Müller e Farias (2018), Tonucci (2016) e Malho (2003) seguem essas reflexões, indicando a necessidade de políticas públicas urbanas que tenham como tarefa garantir o direito à cidade – cidades mais acolhedoras e que atendam as demandas das crianças – em especial – e dos adultos.

Lefebvre (2001[1968]) propõe o direito à cidade na perspectiva do encontro e da sociabilidade, da cidade praticada como valor de uso, potencialmente indispensável e “inquestionável seu papel nos processos de aprendizagem da cidadania” (LANSKY, 2012, p. 76). Nas palavras de Lefebvre:

Do mesmo modo, o direito à cidade estipula o direito de encontro e de reunião; lugares e objetos devem responder a certas “necessidades”, em geral mal conhecidas, a certas “funções” menosprezadas, mas por outro lado, transfuncionais: a “necessidade” de vida funcional e de um centro, a necessidade e a função lúdicas, a função simbólica do espaço (próximas do que se encontra aquém, como além, das funções e necessidades classificadas, daquilo que não se pode objetivar como tal porque figura do tempo, que enseja a retórica e que só os poetas podem chamar por seu nome: **o desejo**). (LEFEBVRE, 2001 [1968], p.135, grifo meu).

Harvey (2012), inspirado no conceito de direito à cidade definido por Lefebvre, enfatiza uma perspectiva dialética da relação do homem com a cidade:

A questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos que desejamos. O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: **é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade**. Além disso, é um direito comum

---

<sup>92</sup> No cotidiano foi possível observar também as tensões vivenciadas pela professora Helena ao lidar com situações de inclusão de Érica e Estela, tanto nas visitas quanto nas atividades em sala.

antes de individual já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. (HARVEY, 2012, p.74, grifo meu).

Desse modo, desejar – individual e coletivamente – uma cidade mais acolhedora nas suas diferentes dimensões (espacial, política, econômica, social, histórica, cultural etc.) é acolher a nós mesmos. Essa perspectiva relacional destacada por Harvey é apontada pelos Estudos da Geografia e da Geografia da Infância como conceito chave na análise da relação da criança com o espaço – como elemento de humanização e condição de alteridade –, já destacado no primeiro capítulo deste trabalho a partir das pesquisas desenvolvidas por Arenhart e Lopes (2016), Holloway (2014), Holloway e Valentine (2000), Lopes (2009, 2013, 2018), Lopes e Fernandes (2018), Massey (2008). Dessa maneira, essas reflexões implicam em questões referentes à perspectiva da cidade como um direito e que necessita ser pensada como espaço de conhecimento, inclusão, acessibilidade, mobilidade, sustentabilidade, segurança, espaço público de lazer, cultura e educação, entre outros aspectos, ou seja, que oportunize e potencialize “os movimentos” e as “formas de habitar o mundo” (INGOLD, 2015, p. 215).

Diante das reflexões acima elencadas e tendo em vista que um dos objetos da escola, de acordo com o projeto Apropriação da Belo Horizonte Cultural, é “proporcionar experiências de interação neste mundo que na maioria das vezes é oculto à criança” (APBHC, 2017, s. p.), deixa claro o seu posicionamento de que a cidade é um espaço-tempo de potencialização dos campos de experiências (BARBOSA; RITCHER, 2015)<sup>93</sup> nos percursos “curriculares” das crianças. Diante disso, cabe indagar: Quais experiências são essas? São experiências escolares ou outras em um âmbito mais amplo da vida cotidiana? São questões que entrelaçam este trabalho e neste momento opto em fazer um balanço acerca do que vem sendo pensado como campos de experiências no âmbito de proposições curriculares para a Educação Infantil, em especial, os ordenamentos jurídicos presentes nas leis brasileiras que regem a Educação Básica e, posteriormente, estabelecer relações com dados do campo no que se refere aos planejamentos elaborados antes das excursões realizadas pela turma da Amarelinha.

---

<sup>93</sup> Segundo Barbosa e Ritcher (2015, p. 192), Campos de Experiências “indicam um modo de conceber a organização das aprendizagens e sua vinculação com a experiência vivida das crianças”.

#### **4.1.3 Organização Curricular por Campos de Experiências**

No Brasil, a Constituição de 1988 inaugura uma nova compreensão acerca da infância e da educação das crianças de 0 a 6 anos. Nossa Constituição é um marco que instaura um novo campo nas políticas públicas, ratificando a educação das crianças de zero a seis anos, bem como de suas famílias, como direito e dever do Estado (SILVA, 2008; SANTOS, 2016; 2018). Concomitantemente, a Convenção dos Direitos da Criança (1989) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) dão mais sustentação aos textos centrais da Constituição com reflexões centrais acerca das concepções de criança como sujeito de direitos. Além disso, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI) de 1998 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 1999, emergem novos olhares, ações e discussões em torno do estabelecimento da relação desta criança com a instituição escolar (BARBOSA; RITCHER, 2015)<sup>94</sup>. Desse modo, é a partir desse novo ordenamento jurídico brasileiro, principalmente na década de 90, que a educação das crianças de zero a seis anos transmuta de uma tradição assistencialista, compensatória ou preparatória para uma concepção mais condizente com a potencialidade educativa das instituições (BARBOSA; RITCHER, 2015; SANTOS, 2018).

Recentemente, a promulgação da lei n. 12.796 de 2013<sup>95</sup>, intensifica o debate na área da Infância e da Educação Infantil uma vez que, dentre outras providências, insere a Educação Infantil na definição de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica (SANTOS, 2018). Essa inserção traz ao debate novas políticas curriculares para a Educação Infantil que, segundo Barbosa e Ritcher (2015), desde a década de 90, são caracterizados por movimentos oscilatórios. Diante disso, as autoras destacam que

---

<sup>94</sup> De acordo com Barbosa e Ritcher (2015, p. 189), mesmo diante das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEI 1999, que traziam novas concepções e reflexões, houve a permanência de discursos baseados no Referenciais Curriculares Nacionais – RECNEI 1998, devido ao fato “de apresentarem um conceito de escola, de ensino, de conteúdo de ação docente, muito próximo a compreensão tácita de escola convencional, ou seja, uma compreensão impregnada pelas vivências escolares dos docentes, gestores e famílias”.

<sup>95</sup> De acordo com a Lei: “Os currículos da Educação Infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem ter uma base nacional comum, a ser complementada em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”. Nova redação do Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 2013).

a presença constante dos Referenciais, a ausência de problematização diante da opção pelas áreas de conhecimentos, a falta de discussão sobre o tempo e o espaço dos bebês, a desconsideração pelo movimento lúdico do corpo, a separação entre conteúdo e metodologias, entre aprendizagem das crianças e ação pedagógica dos professores, entre conteúdo escolar e cultura nos fazem pensar que o debate sobre o currículo na educação infantil necessita, sim, ser intensificado. (BARBOSA; RITCHER, 2015, p. 190-191).

A proposição da Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil fundamenta-se principalmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1999 e 2009)<sup>96</sup>. Na sua edição ampliada e revisada, a DCNEI (2009, p. 6) estabelece que o currículo na Educação Infantil “é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico”. As diretrizes trazem, para além disso, as interações e a brincadeira, entre si e com os adultos, como eixos estruturantes das práticas pedagógicas, que devem ser organizadas em centros, módulos ou campos de experiências nessa etapa da educação básica. Assim, o currículo da Educação Infantil, como sugere a BNCC (BRASIL, 2016), deve ser estruturado em cinco Campos de Experiências<sup>97</sup> articulados aos princípios, às condições e aos objetivos presentes nas Diretrizes, sendo: (1) O eu, o outro e o nós; (2) Corpo, gestos e movimentos; (3) Traços, sons, cores e formas; (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação; e (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

De acordo com Barbosa e Ritcher (2015), uma organização curricular baseada em campos de experiências é uma grande novidade diante de nossa realidade educacional e gera muitos desafios, principalmente, em se tratando da perspectiva da formação de professores/as, pois, como também afirma Santos (2018, p. 4), propõe uma “organização que o diferencia e ao mesmo tempo o distancia da forma curricular dos demais níveis de ensino constitutivos da Educação Básica”.

A questão fundamental da discussão curricular na educação infantil é que o conhecimento acadêmico, o único que consegue ser visibilizado em um

---

<sup>96</sup> O documento das Diretrizes seguiu tendências internacionais, em especial algumas experiências de elaboração curricular na Itália, a fim de propor práticas de uma pedagogia centrada na criança e no brincar, com foco na experiência da infância, em contraposição a uma educação com enfoques exclusivamente escolares - de preparação para vida adulta (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015).

<sup>97</sup> Segundo a BNCC (2017, p. 40), “os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural”.

currículo por área ou mesmo por campos de experiência, ganha grande relevância. Algumas vezes o professor encanta-se tanto pelos conhecimentos sistematizados, organizados, disciplinares, hierarquizados, ocidentais e racionais que seu olhar acaba se voltando apenas para eles, abandonando o olhar para as crianças, para o grupo, para o fluxo de vida que transcorre. (BARBOSA; ROTCHER, 2015, p. 194).

Segundo Santos (2018), o ordenamento jurídico que pressupõe organizar a estrutura curricular na Educação Infantil por campos de experiências para creches e pré-escolas tem produzido novos desafios para a área, uma vez que procura provocar a sensibilização da produção e aproximação das experiências das crianças para elaboração de “novas experiências educacionais de modo contextualizado e repletas de significados tanto para as crianças quanto para os adultos – permitindo maior compreensão sobre as especificidades da docência em instituições de cuidado e educação” (SANTOS, 2018, p. 5). O mesmo autor nos alerta que essa perspectiva se mostra relevante, pois “permite efetivar as Diretrizes Curriculares por meio de práticas pedagógicas que respeitem as diferentes dimensões da infância e os direitos das crianças” (p. 5). Todavia, existem riscos de ser interpretada de maneira errônea, pois o texto base da BNCC apresenta impasses, evidenciando imprecisões acerca do conceito de campos de experiências<sup>98</sup>. Não obstante, o discurso pedagógico atual em que nos encontramos, também pode gerar certas confusões, concebendo-a, de modo equivocado, como um rol de competências a serem trabalhadas e adquiridas pelas crianças.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil do Município de Belo Horizonte são apresentadas em dois volumes, sendo: Volume I – Fundamentos, publicado em 2013 e Volume II – Eixos Estruturantes das Proposições, publicado em 2015. Ambos volumes dão destaque ao projeto Educando a Cidade para Educar, em que alguns dos fragmentos textuais já foram citados neste trabalho. Todavia, é no segundo volume, organizado por eixos estruturantes, que é dada mais ênfase à cidade como espaço do conhecimento a ser vivenciado pelas crianças e adultos, aproximando-se das discussões acima elencadas.

Diferente do que está proposto na BNCC (2016), que aponta as interações e a brincadeira como eixos estruturantes, as Proposições Curriculares para a

---

<sup>98</sup> Santos (2018, p. 4-5) destaca os seguintes: “Quais experiências são relevantes e, desse modo, passam a ser promotoras do desenvolvimento de meninos e meninas no contexto de creches e pré-escolas? As experiências meramente escolares ou aquelas vivenciadas no âmbito da vida social mais ampla? Quem decide sobre a relevância da experiência passível de ser ampliada? O/a profissional de Educação Infantil (adulto/a) ou as crianças?”

Educação Infantil do município de Belo Horizonte apresentam a organização curricular em três eixos<sup>99</sup>, sendo eles: As Interações, O Brincar e A Cultura, Sociedade e Natureza. É no terceiro eixo – A Cultura, Sociedade e Natureza – que é dado enfoque à cidade como espaço-tempo enriquecedora das experiências das crianças da Educação Infantil do município. As proposições curriculares não apresentam conceitualmente o termo Campos de Experiências, mas indicam em suas propostas conceitos e sugestões de ações que dialogam com as experiências vividas das crianças e dos adultos no âmbito de uma proposição curricular mais holística e enriquecedora para as instituições de cuidado e educação no nosso município.

A EMEI Pirilampo define o currículo em seu Projeto Político Pedagógico como “um conjunto de escolhas sobre práticas, conhecimentos e habilidades a partir de um planejamento inicial” (PPP, 2017, s. p.). Consequentemente, divide o currículo em duas partes, a saber:

Parte Cheia: é o que as crianças precisam aprender (conhecimentos, linguagens, atitudes e habilidades); Parte Vazia: é o que elas querem aprender, são os interesses, investigações, curiosidades e necessidades revelados pelas crianças e famílias em suas falas, preferências e sugestões. (PPP, 2017, s. p.).

Fica a cargo do/a professor/a realizar seu planejamento “articulando a parte cheia com a vazia” (PPP, 2017, s. p.). De certa maneira, estas duas definições, da forma como aparecem no documento da EMEI, causam estranhamentos, pois a ideia de “cheio e vazio” conotam dimensões quantitativas para definir o currículo e, não obstante, denotam certo valor de uma parte em detrimento à outra, além da ideia de vazia parecer relacionada à criança como tábula rasa a ser preenchida. No documento do PPP prossegue a seguinte passagem:

Nossa proposta está em consonância com o que muitos documentos e estudos sobre propostas político pedagógicas apontam como importante: **seu caráter provisório, flexível e mais aberto ao inesperado, e que, sobretudo possibilite às crianças fazerem parte das escolhas na perspectiva do desenvolvimento de projetos a partir das interações cotidianas.** A observação diária das práticas, os planejamentos dos momentos de interações, trocas, aquisição ou ampliação das habilidades cotidianas são documentadas. É fundamental realizar vários registros dos fazeres realizados pelas crianças e mediados pelos adultos/profissionais,

---

<sup>99</sup> No documento, a denominação de eixo “fundamenta-se na ideia de centralidade e ponto de sustentação que estes elementos têm nos processos de educar cuidando e cuidar educando as crianças da Educação Infantil, compreendendo-se que os três estão em contínua inter-relação e são, nas ações cotidianas, inseparáveis, interdependentes e dinâmicos” (PCEI-PBH, 2015, p. 16).

como desenhos, escritas, objetos, fotografias, coleções e outras produções individuais e coletivas das crianças. (PPP, 2017, s. p., grifo meu).

Em termos conceituais, a definição apontada no PPP se aproxima do que Sacristán (2000; 2013) define como “currículo oficial”, o que está prescrito em diretrizes, documentos e proposições, e o “currículo vivido”, que são as experiências dos sujeitos (professores e educandos), o contexto social que inclui os aspectos políticos, econômicos e sociais de um determinado tempo histórico e a práxis educativa. Nesse sentido, o autor aponta a dimensão relacional do currículo, que não se restringe a um conjunto de conhecimentos selecionados nos planos, programas, documentos etc., mas constitui-se num campo dinâmico de múltiplos agentes e práticas concretas. Nessa perspectiva, destaca que

as pesquisas demonstram que o currículo deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares (textos, documentos, etc.), autênticos tradutores do currículo como projeto e texto expresso por práticas concretas. (SACRISTÁN, 2013, p. 26).

Ao envolver as crianças no processo de escolha dos projetos, essa forma de organização curricular pressupõe modos flexíveis de pensar e planejar a prática pedagógica, aproximando-se da concepção do currículo como “processo e práxis” Sacristán (2013), “aberto, vivo e cujos conteúdos (...) estejam articulados de modo a contribuir para o desenvolvimento pleno” das crianças na Educação Infantil (SANTOS, 2018, p. 7).

Pensar a organização curricular por campos de experiências consiste em centralizar no projeto educativo das instituições de Educação Infantil “as ações, as falas, os saberes e os fazeres das crianças que, interpretados e significados pelos/as professores/as de Educação Infantil, podem ser traduzidos em novas situações educativas” (SANTOS, 2018, p. 6). Não obstante, vai ao encontro do conceito de *educere* – proposto por Ingold (2015) –, provocando-nos a considerar a cidade como *locus* “da experiência infantil, pela potenciação de formas de descobertas e conhecimentos” (SARMENTO, 2018, p. 238). Pressupõe modos flexíveis de pensar e preparar a prática pedagógica, na qual “precisamos nos orientar para a experiência do aprendiz, provocá-la, enriquecê-la, depurá-la, sistematizá-la” (SACRISTÁN, 2013, p. 27). Desse modo,



(...) encaminha para a experiência não na perspectiva do seu resultado, mas naquela que contenha referências para novas experiências, para a busca do sentido e do significado, que considera a dinâmica da sensibilidade do corpo, a observação, a constituição de relações de pertencimento, a imaginação, a ludicidade, a alegria, a beleza, o raciocínio, o cuidado consigo e com o mundo. (BARBOSA; RITCHER, 2015, p. 196).

No trabalho aqui proposto busca-se, a partir dessas reflexões, construir “um olhar sensível às formas de expressão de significados relativos às experiências das crianças” (SANTOS, 2018, p. 12) – e dos adultos – nas ações realizadas pela EMEI Pirilampo, no diálogo entre a escola e a cidade. O convite às crianças e aos adultos da escola para dar uma volta lá fora, consiste em reconhecer a cidade como espaço-tempo de novas descobertas e aprendizagens, ampliando as vivências nos campos de experiências de uma proposta curricular. Nessa linha, subtópico seguinte detalha alguns planejamentos de atividades que antecederam as saídas das crianças, professoras e pesquisador aos espaços da cidade. Entender esses planejamentos são essenciais para discussão sobre a cidade como parte das vivências que compõem um projeto institucional e suas implicações nos campos de experiências dos percursos que crianças e professoras vivenciam na Educação Infantil.

#### **4.2 O planejamento das excursões: preparativos no contexto da sala de aula que antecederam as saídas aos espaços da cidade**

No decorrer das observações e à medida que o acompanhamento mais próximo do trabalho desenvolvido pela professora Helena na turma da Amarelinha permitiu, notei a preocupação da mesma em não tematizar a excursão somente no dia em que elas se realizariam. Houve um engajamento e ênfase no planejamento das atividades na perspectiva do antes, do durante e do depois, em que as excursões constituíam parte inerente ao cotidiano escolar e não ruptura como ocorre em algumas escolas (LEAL, 2016; TRINDADE, 2016). Esse movimento não era preocupação exclusiva da professora e sim parte de uma proposta pedagógica que a gestão escolar fazia questão de enfatizar para todo corpo docente<sup>100</sup>, como destaque na passagem de campo a seguir.

---

<sup>100</sup> No anexo 3 apresento um documento entregue pela coordenação pedagógica para todo corpo docente da EMEI Pirilampo no mês de fevereiro. O documento intitulado, “Orientações para visitas de crianças em espaços públicos” foi elaborado pela coordenação para subsidiar as ações das professoras antes, durante e depois das “visitas” aos espaços da cidade.

Era hora do ACEPAT e eu estava na sala dos/das professores/as. Neste dia havia uma certa tensão em torno da adesão ou não de algumas professoras à greve deflagrada no último dia 15/03 em assembleia pelo sindicato. A vice-diretora Rosana esclarece algumas dúvidas acerca das “consequências” da adesão em relação ao ponto, calendário, férias e recesso. Além das questões que estavam em torno da paralisação geral, Rosana aproveita o momento para apresentar o cronograma provisório das visitas aos espaços da cidade para as professoras. Neste momento, uma das recém-chegadas professora à EMEI pergunta para Rosana: **“Por quê as crianças vão para os espaços públicos? Qual o princípio?”** Rosana inicia a explicação situando a professora acerca dos dois projetos políticos pedagógicos (Brinquedos e Brincadeiras e o Apropriação da Belo Horizonte Cultural). Como destaque Rosana enfatiza: **“A EMEI Pirilampo acredita que a apropriação dos espaços da cidade são importantes experiências para as crianças e para vocês professoras. São nesses momentos que as crianças aprendem sobre a cidade onde moram, conhecem os espaços que pouco tem oportunidade de irem no dia-a-dia. Desde 2015 quando a EMEI foi inaugurada que procuramos dar essa ênfase ao projeto”**. (NOTAS DE CAMPO, 16 de março de 2017, grifo meu).

As perguntas apresentadas pela professora são de uma maneira mais geral questões que atravessam a proposta desta tese e ouvir o relato da gestora da EMEI Pirilampo me ajudou a olhar de maneira atenta para os dados, uma vez que a proposta não objetivava alcançar somente as crianças, mas também as professoras. As professoras também são parte de um projeto de formação da prática pedagógica a partir das experiências nos espaços/lugares da cidade. Essa perspectiva fica clara no primeiro tópico dos objetivos específicos presente no Projeto APBHC (2017), que pretende “Sensibilizar e formar professores para a fruição nos/dos espaços públicos da cidade” (s. p.). Nesse sentido, de acordo com Projeto APBHC (2017), no ano de 2016, o grupo de professores/as participou de uma formação com a professora Mabel Faleiro do Memorial Minas Gerais Vale com o objetivo de desenvolver processos de familiarização cultural por meio de vivências e experiências estéticas acerca do patrimônio cultural de Belo Horizonte. Tal formação visava o alcance de projetos no contexto da sala de aula na relação com as crianças e, conseqüentemente, à comunidade.

Através da formação os professores terão a oportunidade de (re)conhecer sua cidade, (re)significar os espaços culturais e os lugares onde vivem, de ampliar seus conhecimentos, de experimentar vivências estéticas e ainda, de se perceberem como construtores de suas práticas. (APBHC, 2017, s. p.).

A professora Helena relatou, na nossa primeira reunião de planejamento<sup>101</sup>, realizada no mês de abril de 2017, sua participação nessa formação proposta junto ao Museu Minas Gerais Vale, revelando sua expectativa em relação ao que ela e as crianças aprendem quando saem para as excursões:

Ano passado, em uma formação no Museu Minas Gerais Vale, eu fiz um relato, quando a coordenação perguntou para nós professoras, acerca do que os passeios agregam na vida das crianças. O que esse conhecimento agrega na vida das pessoas né? Eu tenho certeza de que para as crianças como para mim, que não conhecia aquele espaço como parte do Circuito Praça da Liberdade, **que pra mim foi uma vergonha admitir que como Belo Horizontina, nascida e criada nesta cidade eu não conhecia aquilo ali. Eu fui conhecer com a EMEI.** Túlio, o Museu de Artes e Ofícios, eu chorei em algumas passagens lá, lembrando da minha infância em Rio Casca. Então, isso agrega para a formação pessoal. E Túlio, para mim o que é mais importante de um indivíduo conhecer seu espaço, além de agregar o conhecimento cultural, isso gera a cidadania. É você querer bem o lugar que você mora, uma questão de identidade. Precisamos valorizar isso. (REGISTROS DE ÁUDIOS, 20 de abril de 2017, grifo meu).

Outra situação semelhante ocorreu ao acompanhar a excursão de uma outra turma de 5 e 6 anos ao mesmo Museu. Estávamos em uma visita ao Museu Minas Gerais Vale, quando a professora referência dessa turma chegou até mim, depois de ter feito algumas atividades no espaço com o grupo de crianças e da equipe do educativo, e falou: “Nossa Túlio, estou com muita vergonha! Tem cinco anos que moro em Belo Horizonte e nunca vim aqui! Ai que vergonha, Túlio!” (NOTAS DE CAMPO, abril de 2017).

Importante destacar que ambas professoras falam de um sentimento de culpa (vergonha) por não conhecerem determinados lugares da cidade. Nesse sentido, participando da formação ou acompanhando as crianças nas excursões, fica evidente o quanto potente pode ser este tipo de ação em uma perspectiva de formação mais ampliada de/as professores/as. Gostaria de destacar neste momento que não é objetivo principal deste trabalho dar foco à formação de/as professores/as e nem analisar de maneira mais profunda os impactos deste tipo de ação no trabalho cotidiano dos/as mesmos/as, todavia, os relatos das professoras e outros dados do campo, que serão apresentados em momento mais oportuno, demonstram possíveis e ricos processos formativos de fruição, de experiências estéticas e culturais para as crianças e professoras/es no contexto da cidade.

---

<sup>101</sup> Detalhes acerca dos planejamentos serão abordados adiante.


Durante algumas das conversas que pude realizar com a gestão escolar, uma preocupação evidente era que a visita das crianças aos espaços públicos não fosse uma extensão da escola, propondo que as professoras realizassem sim um planejamento, porém sem que fosse algo estanque ou que não permitisse a criança se apropriar dos espaços da cidade à sua maneira. Cabe aqui destacar que a perspectiva de um currículo por campos de experiência questiona e problematiza o formato do currículo escolar organizado por disciplinas, prescrevendo, por exemplo, percursos de preparação para o ensino fundamental, e não raro é trazido como modelo para Educação Infantil (BARBOSA; RITCHER, 2015; SANTOS, 2018). Nessa linha de pensamento, o documento *Orientações para visitas de crianças em espaços públicos* serviu de guia no sentido de instituir algumas práticas cotidianas<sup>102</sup> em relação às excursões a serem realizadas pelas turmas.

Com já relatei anteriormente, a coordenação se responsabilizava em agendar o espaço de visitação e o ônibus. Além disso, ficava como encargo da coordenação a elaboração do bilhete de autorização (FIGURA 14) para enviar às famílias.

---

<sup>102</sup> Cabe destacar que a partir desse momento opto por trabalhar com a noção de práticas cotidianas (vida cotidiana e cotidianidade) inspirado nos trabalhos de Henri Lefebvre (1991, 2001 e 2008) e Michel De Certeau (2004) - autores que elegem a análise da vida cotidiana como objeto de estudo - em contraposição a ideia de rotina, que não raro traz a noção de ações repetitivas, ordenadas e lineares. “O cotidiano não é um espaço-tempo abandonado, não é mais o campo deixado à liberdade e à razão ou à bisbilhotice individuais. Não é mais o lugar em que se confrontavam a miséria e a grandeza da condição humana. Não é mais apenas um setor colonizado, racionalmente explorado, da vida social, porque não é mais um ‘setor’ e porque a exploração racional inventou formas mais sutis que as de outrora” (LEFEBVRE, 1991, p.82). De certa maneira, cabe apontar que ambos autores se fazem relevantes para este estudo na medida em que deslocam as análises estáticas da vida social para a análise das relações em movimento (FERREIRA, 2002). Nesse sentido, procuro analisar e refletir acerca das ações na escola e nos espaços da cidade como “práticas em movimento” (CERTEAU, 2006; INGOLD, 2015), considerando o cotidiano como um emaranhado de relações, onde se apropriar da escola e da cidade é se apropriar e ser apropriado do/no cotidiano, do/no mundo (INGOLD, 2015).

Figura 14 – Modelo bilhete de autorização



Srs. Pais/ Responsáveis,


no dia 29/11 (quarta-feira) as crianças da sala 9 do turno da tarde farão uma excursão para o Museu Imagem e Som. Nesse dia as crianças que forem autorizadas pelos pais ou responsáveis a participar da excursão deverão trazer garrafinha de água, toalhinha de mão e lanche.  
O horário de aula não será alterado.

Cordialmente, a coordenação.

Autorização

(    ) Eu, \_\_\_\_\_ AUTORIZO  
\_\_\_\_\_ participar da excursão ao Museu Imagem e Som.

(    ) Eu, \_\_\_\_\_ NÃO AUTORIZO  
\_\_\_\_\_ participar da excursão Museu Imagem e Som.



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Cabe destacar brevemente que, no bilhete, como ilustrado na Figura 14, aparece a palavra “excursão” e não visita, como nos documentos e projetos pesquisados. Nas conversas realizadas com a coordenação a palavra visita era usada com frequência. A professora Helena e as crianças, ao comentarem acerca dos espaços, utilizavam recorrentemente a palavra “excursão”, além da presença do termo nas atividades propostas em sala e nos “Para casa”.

O bilhete era colado nas agendas das crianças pela professora referência por volta de aproximadamente uma semana antes do dia da visita. Algumas vezes eu também ajudei a colar os bilhetes da autorização nas agendas das crianças a pedido da professora. Neste momento, a professora Helena anunciava que estava colando os bilhetes e dizia para as crianças: “Gente, está indo na agenda o bilhete para a família autorizar a ida à nossa excursão ao Mercado Central. Quando chegar em casa avisa que tem bilhete” (Professora Helena). Este momento gerava grandes expectativas e euforias nas crianças. “Oba... excursão, excursão, excursão...” (Manuela); “Onde vai ser a excursão Helena?” (Giogio). Eu disse gente! Vamos ao Mercado Central de Belo Horizonte (Professora Helena). “Eu já fui lá! Tem muitas coisas de comer lá e bichos! (Mulher Maravilha); “Eu também já!” (Homem Aranha), “**Eu nunca fui lá!**” (Flash) (NOTAS DE CAMPO, abril de 2017). Aqui, cabe um destaque, entre muitas crianças que já foram ao Mercado Central, uma criança que diz nunca ter ido. Fazer excursão ganha aqui a importância de possibilitar idas aos

lugares na cidade que as crianças não conhecem ou frequentam pouco por falta de oportunidades.

A palavra excursão denota um sentido de viagem recreativa ou lazer, muitas vezes em grupo e não raro orientado por um guia. Segundo Ferreira (1986), vem do latim *excursione* e significa: “1- Passeio de instrução ou de recreio, pelos arredores. 2. Viagem de recreio, as vezes em grupo e com guia – turnê”. No contexto escolar é utilizada como uma viagem para fins de estudo ou pesquisa de campo. Já a palavra “visita” expressa o ato de ir a algum lugar para estar com (alguém) ou para ver ou apreciar (algo): “Ato ou efeito de visitar; visitação. 2. Ato de ir ver alguém por cortesia, dever ou afeição” (FERREIRA, 1986, p. 739).

Em espaços como museus e centro culturais é comum o uso dos seguintes termos: visita guiada, visita mediada, visita orientada, visita pedagógica, visita monitorada etc. Não obstante, cabe frisar que o termo visita também pode conotar o sentido de não pertencimento ao lugar. Em contraposição a esses termos, recentemente, o termo mediação cultural passou a ser adotado como sinônimo do trabalho educativo realizado nesses espaços<sup>103</sup>.

A mediação cultural é postura e ação que não visa somente relacionar às qualidades formais dos objetos e expressões artísticas. Leva em conta, também, as concepções históricas, estéticas e culturais, com possibilidades de significados e de interação entre público, obra/objeto e espaço. Visa, também, possibilitar ações, nas quais se potencializa a interação, através da observação das características culturais de uma sociedade e de ações em educação patrimonial. (PILLOTTO; OLIVEIRA; NASCIMENTO, 2015, p. 151).

No início deste Capítulo, o leitor foi convidado, a partir de Ingold (2015a) a pensar a educação como *educere* – levar para fora – contrapondo pensarmos os processos de educação na atualidade em que o conhecimento é inculcado nas pessoas – levado para dentro. Nesses termos, a palavra *excursão* pode ser entendida no sentido de levar “a escola para fora”, e foi acolhida nesta pesquisa a partir do encontro com as crianças e a professora Helena.

---

<sup>103</sup> Carvalho e Lopes (2016) apontam a escassez de estudos e pesquisas que discutem a inserção das crianças nos museus – principalmente na faixa etária de 0 a 6 anos –, bem como o reduzido o número de museus que oferecem atendimento e atividades específicas para esta faixa etária. Cabe destacar que no próximo capítulo outras reflexões serão dedicadas às experiências das crianças nos espaços da cidade, tais como praça, mercado e museus.

No que diz respeito às atividades propostas antes da realização das excursões, a professora Helena fazia questão de tematizar aspectos referentes ao espaço dias antes da realização da saída. Dedicava parte do seu planejamento para pensar a melhor maneira das crianças aprenderem a respeito dos espaços da cidade na direção do que estava proposto no projeto APBHC (2017).

Quadro 2 – Resumo das atividades propostas antes da realização das excursões

<b>Visita Praça da Assembleia – 23/03/2017</b>	
<b>Datas</b>	<b>Ação Planejada</b>
20/03/2017	Professora conversa com as crianças sobre a visita à praça da Assembleia. Uso do Tablet com imagens da praça da Assembleia – Roda de conversa com as crianças – Ruas próximas, equipamentos, significado do lugar etc.
21/03/2017	Desenho tema “Praça”.
23/03/2017	Dia da visita à praça da Assembleia.
<b>Visita Mercado Central de BH – 27/04/2017</b>	
20/04/2017	Planejamento junto com a professora Fabiana – Passeio Mercado Central
24/04/2017	História – O menino que colecionava lugares Baú de memórias da professora “Para-casa”
26/04/2017	Fotos impressas para crianças manipularem e conversa sobre o mercado central
27/04/2017	Dia da visita ao Mercado Central.
<b>Visita Transitolândia – 29/05/2017</b>	
26/05/2017	Vídeos e Imagens sobre a transitolândia Conversa com as crianças sobre cidade e trânsito.
29/05/2017	Dia da Visita à Transitolândia
<b>Visita Museu de Arte da Pampulha – 08/06/2017</b>	
01/06/2017	Para casa – Pesquisa com a família sobre passeios na região da Pampulha – Memória
06/06/2017	Retorno do Para casa Relatos e imagens (Crianças e Famílias na região da Pampulha)
08/06/2017	Dia da visita ao Museu de Arte da Pampulha
<b>Visita Museu do Brinquedo – 10/08/2017</b>	
08/08/2017	Professora conversa com as crianças sobre as saídas realizadas até o momento no ano e sobre a próxima visita ao Museu do Brinquedo
09/08/2017	Recontar a história do Menino que colecionava lugares (crianças novatas) Caderno de atividades – Nomes dos brinquedos
10/08/2017	Dia da visita ao Museu do Brinquedo
<b>Visita Arquivo Público de Belo Horizonte – 08/11/2017</b>	
24/10/2017	Proposta do “Para Casa”: Proposto pela professora – Linha do tempo onde cada criança conta sua história
30/10/2017	Atividade do “Para Casa” – Linha do Tempo das crianças
31/10/2017	Atividade do “Para Casa” – Linha do Tempo das Crianças
06/11/2017	Atividade do “Para Casa” – Linha do Tempo das Crianças
08/11/2017	Visita ao Arquivo Público de Belo Horizonte
<b>Visita ao Museu da Imagem e do Som – 29/11/2017</b>	
27/11/2017	Atividade de trabalho com a relação entre imagem e som.
28/11/2017	Atividade de trabalho com Imagens e sons
29/11/2017	Visita ao Museu da Imagem e do Som Obs.: Nenhuma das atividades propostas antes da visita foram realizadas devido ao “aperto” do fechamento do semestre. A professora ficou muito envolvida com o fechamento das atividades de escrita e processo de despedida das crianças, uma vez que era o último ano delas na EMEI.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

O Quadro 2 apresenta um resumo das atividades propostas antes das sete excursões realizadas no ano de 2017 pela turma da Amarelinha. Como relatado no Capítulo 3, no primeiro contato com a professora Helena pude perceber sua dedicação em relação ao projeto e demais atividades relacionadas ao fazer pedagógico junto com as crianças. Ao estabelecer nossa parceria, a partir da perspectiva da pesquisa colaborativa, essa intenção foi ficando mais evidente nos planejamentos coletivos das atividades.

Nos escritos a seguir dou ênfase a três planejamentos de atividades propostas para as excursões, a saber: 1) Praça da Assembleia: o que tem na praça? (item 4.2.1); 2) Mercado Central de Belo Horizonte: As crianças que colecionam lugares (item 4.2.2); 3) Arquivo Público de Belo Horizonte: narrativas, histórias e memórias de crianças e adultos (item 4.2.3) A escolha das atividades dessas três excursões não foi aleatória, uma vez que abarcou diferentes momentos e acontecimentos durante o ano de 2017, apresentando, de modo geral, práticas mais significativas e representativas de intencionalidades da organização cotidiana das experiências das crianças, em um primeiro momento da pesquisa exclusivo da prática docente da professora Helena e, posteriormente, da nossa parceria na perspectiva da pesquisa colaborativa. Cabe destacar que neste momento não aprofundarei as atividades desenvolvidas nos espaços visitados, bem como detalhes mais específicos sobre os mesmos, pois serão tratados, especificamente, no último Capítulo da tese.

#### ***4.2.1 Praça da Assembleia: o que tem na praça?***

A Praça Carlos Chagas, conhecida popularmente como Praça da Assembleia, está localizada no bairro Santo Agostinho na região Centro-Sul da capital. É considerada a segunda maior praça da cidade com amplos jardins, dois espaços com playgrounds, pista de caminhada, uma igreja, um coreto e a Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais.

A excursão à Praça da Assembleia aconteceu no dia 23 de março de 2017 e a professora Helena propôs duas atividades com a turma. A primeira atividade aconteceu no dia 20 e, a segunda, no dia 21. Aqui vou me ater somente à atividade



do dia 20, pois no dia 21 não estive presente no campo de pesquisa por motivos de saúde<sup>104</sup>.

Na semana anterior, a professora Helena comentou comigo que planejava algumas atividades para tematizar com as crianças a excursão, com a pretensão de mostrar algumas fotografias da praça, propor desenhos e rodas de conversa. Nesse momento, o desejo da professora Helena era compartilhar seu planejamento comigo, tomando todas providências em relação as atividades. Momentos antes da aula do dia 20, dia da primeira atividade, a professora Helena me convidou para ver as fotografias que selecionou e como seria a organização do dia com a turma. Enquanto observávamos as fotografias dos espaços da praça no *tablet*, ambos demonstrávamos certa ansiedade e expectativas em relação às possíveis reações das crianças. Confesso que estranhei o fato da professora utilizar o *tablet* para compartilhar as fotografias ao invés de imagens impressas – ao meu ver, que oportunizassem diferentes formas de manipulação, observação e partilha entre professora, crianças e eu durante a aula –, todavia, nesse momento, procurei não explicitar nenhum incômodo em relação à proposta, respeitando o trabalho da professora<sup>105</sup>.

A seguir faço um relato da primeira atividade proposta pela professora Helena.

São 14h10min. Após as crianças retornarem do lanche a professora Helena convida todas para se agruparem a frente da sala e sentarem no chão. Helena pega seu *tablet* e inicia uma conversa com as crianças sobre a excursão à praça da Assembleia no próximo dia 23/03. As crianças demonstram expectativas com a excursão, realizando um coro em uníssono: “**excursão, excursão, excursão...**” e comentando sobre as saídas realizadas no ano de 2016. A professora Helena inicia lembrando alguns combinados com a turma acerca do comportamento durante as saídas, tais como: não sair de perto da professora, não conversar ou aceitar coisas de pessoas estranhas, sair correndo na frente da turma, prestar atenção nos combinados no dia da excursão etc. Posteriormente, comenta sobre as saídas do ano passado, lembrando com as crianças alguns espaços como o Aquário do Rio São Francisco, o Mineirão, Museu de artes e ofícios e Museu Praça da Liberdade. Pergunta então para as crianças: O

---

<sup>104</sup> A professora Helena propôs como atividade neste dia o registro de desenhos como o tema “Praça”. Mesmo diante da minha ausência, a professora fez questão de disponibilizar os desenhos realizados pelas crianças. Na atividade foi pedido para as crianças realizarem desenhos de praças que conheciam ou frequentam. Segundo a professora, após o término do desenho, cada criança foi até a sua mesa conversar com a professora sobre o registro. O fato das crianças realizarem o desenho e compartilhar somente com a professora de certa maneira me incomodou, mas como estive ausente considerei prudente naquele momento não me posicionar acerca da proposta.

<sup>105</sup> O leitor observou nos escritos do capítulo anterior o relato de alguns acontecimentos no campo que ocasionaram mudanças na proposta metodológica que, para além da perspectiva etnografia pensada inicialmente, passou a ter como aporte a pesquisa colaborativa.

que é uma praça? Algumas crianças respondem: **“Lugar grande”**; **“Lugar que tem brinquedo”**; **“lugar para passear com as pessoas, levar a vó”**. Helena pega o tablet e diz que selecionou algumas imagens da “Praça Carlos Chagas”. A professora faz questão de dizer para as crianças o nome real da praça, mas que é conhecida popularmente como Praça da Assembleia, pois ao lado fica a Assembleia Legislativa de Minas Gerais. Ao mostrar as fotos, Helena dá destaque e detalha para as crianças os nomes das ruas próximas, a Igreja que fica no interior do espaço da praça e o prédio da Assembleia Legislativa. Ao mostrar as fotos provoca as crianças a pensarem na ausência de carros no espaço, lançando mão da pergunta: **“O que não tem na praça que permite ficarmos mais à vontade?”** As crianças parecem ficar sem entender a pergunta, mas a professora dá sequência procurando mostrar a ausência de carros. **“É uma praça muito grande, onde podemos circular mais tranquilamente”**. Diz que na Assembleia ficam os deputados. Uma das crianças pergunta: **O que é Deputado?** A professora responde que são os políticos que fazem as leis e projetos para as pessoas. Ela não alonga muito na resposta. Dando continuidade, ela mostra a imagem do “monumento” presente na praça. O monumento é um tipo de chapa de aço com um triângulo ao centro. Pergunta então o que as crianças observam na imagem: **“É um brinquedo!”**; **“Coisa de brincar!”**; **É um triangulo!** Respondem algumas crianças. **Isso! É um triangulo! O que será que esse triangulo significa neste lugar? Alguém sabe?** Neste momento, a professora de apoio chega na sala e Helena avisa que após o momento do parquinho continuaríamos nossa conversa sobre a praça. (...). No retorno do parquinho, as crianças são convidadas pela professora novamente para frente da sala. Relembra o primeiro momento do dia quando conversam sobre a praça da assembleia e sobre o “monumento”. Nesse momento uma das crianças diz que **“na praça dá para andar de bicicleta e dá para correr também!”**. Helena então revela o significado do monumento que representa o símbolo do nosso Estado. Ela então faz um esboço do desenho do triangulo no quadro. Uma das crianças diz que seu pai tem uma camisa branca com o triangulo. A professora pede para ele ver se consegue trazer a camisa na próxima aula. Ao continuar mostrando as imagens da praça logo aparece os brinquedos. Neste momento, as crianças ficam eufóricas e comentam acerca de outras praças que já foram na cidade, como **“Perto da minha casa tem uma pracinha com muitos brinquedos. Eu vou lá!”**; **“Na praça tem escorregador e balanço?”**. Foi o momento em que as crianças mais ficaram empolgadas ao ver as fotos. (NOTAS DE CAMPO, 20 de março de 2017, grifo meu).

Um aspecto marcante nesta atividade foi o desejo da professora em oportunizar as crianças o conhecimento sobre o “símbolo” que identifica nosso Estado presente na Praça da Assembleia. A escolha de trabalhar o símbolo do Estado configurou-se de difícil compreensão para as crianças. Embora se reconheçam como nascidas ou habitantes do Estado de Minas, a ideia de símbolos não mobilizou a curiosidade das crianças naquele momento. Embora as informações sejam transmitidas às crianças, o conhecimento sobre o mundo social e político da maneira como muitas vezes os adultos compreendem podem ser entendidos como muito abstratos e distantes do universo infantil (DEBORTOLI, 2004; GOULART, 2005).

Outra reflexão importante é que ao tematizarmos a cidade como um campo de experiências na trajetória curricular, faz-se importante não a abordar como instrumento ou ferramenta de acesso ao conteúdo do conhecimento escolar, por exemplo, ensinar a forma do triângulo presente na praça para as crianças aprenderem sobre formas geométricas. Pelo planejamento da professora Helena observou-se que sua intenção não era ensinar formas geométricas para as crianças, tendo elementos da cidade como instrumentos, ou seja, em uma perspectiva de “escolarização da cidade”, como discutida no primeiro capítulo desta tese. A pergunta que a professora Helena faz às crianças deixa claro a intenção de trabalhar os aspectos da nossa identidade enquanto moradores de uma cidade que se localiza em um determinado Estado da Federação. Este aspecto não traz nenhum demérito à intencionalidade da professora. A questão aqui debatida é que a proposta fez pouco sentido naquele momento para as crianças, trazendo uma perspectiva adultocêntrica. Desse modo, gostaria de chamar a atenção para o fato de que ao propor atividades tendo a cidade como possibilidade de ampliar os campos de experiências no currículo é necessário atentar ao fato de considerar a cidade como um conhecimento, capaz de ampliar as experiências, sentidos e formas de habitar o mundo das crianças e adultos (GADOTTI, 2009; MOLL, 2008; INGOLD, 2015a).

Durante a atividade proposta, as crianças demonstraram terem referenciais de objetos existentes e práticas possíveis de serem realizadas na praça, diferente do que a professora apresentou inicialmente, tais como: “lugar grande”; “lugar que tem brinquedo”; “lugar para passear com as pessoas, levar a vó”; “Na praça dá para andar de bicicleta e dá para correr também!”, Desse modo, é relevante apontar que “a participação e a aprendizagem das crianças não se limitam a seguir o caminho proposto pelo adulto” (GOULART, 2008, p. 138).

A reação das crianças ao verem as fotografias com brinquedos na praça despertou outras formas de atenção, curiosidades, sentidos e desejos em relação ao tema naquele momento, que aconteceu nos instantes finais da primeira parte da aula. A intenção da professora em apresentar outros conhecimentos sobre a praça é legítima, todavia as crianças demonstraram que outros caminhos são possíveis na elaboração de ações mais significativas e atentas às suas experiências cotidianas, como sugerem os trabalhos de Goulart (2005, 2008) e, em especial, quanto pretendemos ir em direção à um currículo por campos de experiências (BARBOSA e RITCHER, 2015; SANTOS, 2018). A pergunta inicial da professora Helena: “O que é

uma praça?” é essencial e pertinente, estabelecendo aproximações e diálogos com as crianças. É a partir dela que as crianças contam acerca de seus conhecimentos e experiências. Explorar inicialmente como a praça aparece na vida das crianças – lugar de brinquedos, de brincadeiras, de passear, de andar de bicicleta e de correr – não impediria a professora de ampliar os conhecimentos sobre esse espaço, realizando perguntas como: além disso tudo que vocês falaram crianças, o que mais tem na praça? Como as são as praças que vocês frequentam? São todas iguais? Desse modo, as fotos com brinquedos, por exemplo, poderiam ser compartilhadas no primeiro momento, após ou concomitantemente aos relatos das crianças.

Após a aula, a professora Helena e eu conversamos um pouco sobre a atividade. Neste momento acabei expondo que o uso do *tablet* trouxe um sentido mais centrado nela, mostrando a imagem para as crianças e também diante da restrita possibilidade de tocar no aparelho e que, talvez, se ela abordasse a praça utilizando fotos impressas para as crianças manipularem e conversarem sobre o lugar a partir do que elas observavam (com as mãos, com os olhos, com os silêncios e revelações cotidianas) poderiam trazer outras possibilidades de conhecimento. De maneira tranquila, ela me disse que não tinha percebido uma centralidade nela ao expor as fotos e que minhas dicas sobre as fotos impressas foram de grande valia. Nesse sentido, ela projetou naquele momento de conversa comigo intenções em abordar nas próximas excursões o conhecimento acerca da cidade a partir de mapas, registros de desenhos, fotografia, vídeos, registros das crianças e das famílias e outras atividades.

#### **4.2.2 Mercado Central: as crianças que colecionam lugares**

O Mercado Central de Belo Horizonte está localizado na região central da cidade e é um ponto comercial com lojas temáticas da culinária mineira (doces, queijos, temperos, ervas, raízes, frutas), de artesanato, artigos religiosos e bares. Como importante e emblemático ponto turístico, recebe diariamente a visita de moradores da cidade e turistas de diferentes partes do Brasil e do mundo.

A excursão ao Mercado Central aconteceu no dia 27 de abril de 2017 e na semana anterior eu e a professora Helena nos reunimos para planejarmos juntos as atividades. Neste período eu já havia apresentado à professora Helena a proposta de condução da pesquisa a partir da perspectiva colaborativa, como apresentei no

capítulo anterior. Ao tomarmos esta decisão passamos a compartilhar todas ideias acerca das nossas intencionalidades a cada atividade que propúnhamos. Estes momentos de entreajuda trouxe-nos novos olhares no que se refere a participação e as aprendizagens compartilhadas por crianças e adultos/as no cotidiano da EMEI Pirilampo (GOULART, 2005, 2008).

Em uma das reuniões com a professora Helena planejávamos as atividades relacionadas à visita ao Mercado Central, decidi compartilhar com ela o livro *O Menino que Colecionava Lugares* (JANER, 2016)<sup>106</sup>, uma vez que a contação de histórias acontecia constantemente na turma. Ao apresentar o livro para a professora Helena, várias ideias surgiram e planejamos então quatro momentos com atividades que antecederiam a excursão ao Mercado Central, sendo eles: 1) Atividade de “Para Casa” (envio e partilha com a turma da pesquisa realizada pela criança e pela família); 2) Contação de História do Livro; 3) Baú de memórias da Professora e; 4) Fotografias do Mercado Central para crianças observarem e compartilharem.

A primeira atividade elaborada foi o “Para Casa” distribuído uma semana antes da excursão, no dia 20 de abril. Nesta atividade foi proposta uma pesquisa e registro, pela criança junto com a colaboração da família, acerca de alguma curiosidade sobre o Mercado Central, com o objetivo de “explorar curiosidades do espaço que vamos visitar” (Professora Helena). No dia 24, no primeiro momento da aula, a professora Helena propôs como primeira ação compartilhar com as crianças o retorno desta atividade. A professora convidou as crianças para a roda, pegou os cadernos onde estavam coladas as atividades e iniciou um bate-papo. Helena explica cuidadosamente para as crianças que no Para Casa foi pedido uma pesquisa sobre o local da próxima excursão e inicia a leitura de algumas atividades. Na roda, a professora Helena, instiga as crianças com perguntas como: O que vende mesmo no mercado? E no Mercado Central? Quem aqui já foi? O que tem no Mercado Central? Onde ele fica? dentre outras. Momento muito interessante e surpreendente no bate papo foi quando a professora faz uma relação do nome/palavra “Central” com centro da cidade:

---

<sup>106</sup> O livro conta a história de um menino que tinha muito medo de esquecer dos lugares por onde andava. Então, um dia, ele ganhou uma velha lata de sua avó e pensou em guardar os lugares por onde andava dentro dela.

Professora Helena - Olha só pessoal! Mercado Central. Mercado Central. Oh Batman, outro dia você me falou assim: Professora Helena, esse tênis minha mãe comprou lá na cidade, não foi?  
 Batman – É! Foi!  
 Professora Helena – Qual a nossa cidade mesmo, pessoal?  
 Algumas crianças respondem – Belo Horizonte!  
 Professora Helena – Ai Batman, eu perguntei para você se a sua mãe tinha comprado o seu tênis lá no centro da cidade, onde tem uma porção de lojas, as pessoas andam rapidamente, onde passam muitos ônibus.  
 Flash – Pessoas andam para lá e para cá!  
 Professora Helena – Pessoas andam para lá e para cá! O que mais?  
 Super-homem– Quando alguém vai receber na lotérica. (NOTAS DE CAMPO, 24 de abril de 2017).

No diálogo acima, entre a professora e as crianças, dois aspectos chamam a atenção. O primeiro se refere ao cuidado e preocupação da professora em explicar para as crianças o sentido da palavra “Central” que compõe o nome do lugar e que o mesmo se localiza no centro da cidade. Ela também apresenta para as crianças algumas características do centro da cidade a partir de elementos e objetos, em especial, as representações quantitativas – “porção de lojas”, “muitos ônibus” – e da ação dos sujeitos que “andam rapidamente”. Interessante observar que para Flash, as pessoas também “andam para lá e para cá”. O segundo aspecto que chama atenção é a fala de Super-homem que caracteriza o centro da cidade como um lugar que possui um local específico onde a mãe retira salário. A cidade, nesses aspectos, denota lugar de práticas e experiências cotidianas, apresentando-se como enunciação (CERTEAU, 2013), em que o cá e lá, indicam processos de apropriação. Nesse sentido, o conhecimento das crianças funda-se nas suas experiências de vida, de suas práticas cotidianas ou de familiares.

Pelo fato de os advérbios *cá* e *lá* serem precisamente, na comunicação verbal, os indicadores da instância locutora – coincidência que reforça o paralelismo entre enunciação linguística e a enunciação pedestre – deve-se acrescentar que essa localização (*cá-lá*) necessariamente implicada pelo ato de andar e indicativa de uma apropriação presente do espaço por um “eu” tem igualmente por função implantar o outro relativo a esse “eu” e instaurar assim uma articulação conjunta e disjuntiva de lugares. (CERTEAU, 2013, p. 165).

Durante a roda de conversa, algumas crianças relataram não conhecer o Mercado Central. Então, a professora Helena realizou uma enquete com as crianças sobre “Quem conhece? e Quem não conhece o Mercado Central?”. No quadro propõe a confecção de um gráfico com a ajuda das crianças, utilizando cartolina, papel colorido e o quadro.

São 16h10min. Retornamos do parquinho e a professora Helena pede para as crianças se assentarem na roda. A professora diz então que vamos fazer um “gráfico” com a enquete: **“Quem conhece ou não o Mercado Central de Belo Horizonte?”**. A professora utiliza uma cartolina e duas cores de papel picado em pequenos quadrados. A professora Helena chama criança por criança e realiza a pergunta. Cada criança vai até a cartolina que está no quadro e de acordo com a pergunta cola o pedaço de papel na coluna referente a sua resposta “Conhece” e “Não Conhece”. Dez crianças disseram não conhecer o Mercado Central e as outras sete que conhecem. Nesse momento, a professora faz algumas reflexões com as crianças sobre a possibilidade daquelas que já conhecem o Mercado poderem ajudar o colega no dia da excursão. (NOTAS DE CAMPO, 24 de abril de 2017, grifo meu).

De acordo com o PPP da EMEI Pirilampo, faz parte do “campo das habilidades a serem trabalhadas” com as crianças no 2º ciclo da Educação Infantil (4 a 6 anos): “realizar atividades de quantificação, seriação e classificação” e “comunicar quantidades, utilizando registros diferentes” (2017, s. p). Nesse sentido, propor o gráfico representando certo aspecto quantitativo configura-se como parte do conhecimento escolar a ser compartilhado no cotidiano da Educação Infantil. Contudo, interessa-nos compreender às formas como o conhecimento é tratado. A intenção da professora Helena não foi confeccionar o gráfico e seus aspectos representativos apenas como conhecimento matemático, mas utilizar do mesmo, que é legítimo e esperado, para compartilhar e tornar mais inteligível as experiências das crianças em relação ao tema Mercado Central.

Importante destacar a sensibilidade e o *insight* da professora em introduzir a atividade do gráfico quando as crianças deram sentidos e significados aos diálogos propostos a partir da atividade do “Para Casa”. Esse processo de escuta é muito importante e demonstrou que o planejamento – uma relação dialética entre planejar e executar – não é algo estático e impositivo da *práxis* pedagógica (GOULART, 2005). Nesse sentido, “ao planejar, o professor antevê formas de execução, ao mesmo tempo em que na *práxis* o planejamento é alterado pelas ações das crianças e das próprias professoras” (GOULART, 2005, p. 152).

De acordo com Goulart (2005), mesmo nas formas tradicionais de se pensar o planejamento, os/as professores/as, de maneira geral, reconhecem que a prática não revela de maneira absoluta o que foi planejado. Existe, neste sentido, um descompasso que é inerente à relação planejar/executar, contudo, não raro, “esse descompasso entre o ato de planejar e o que realmente acontece em sala de aula é atribuído ou à dificuldade dos professores em executar o que se pensou ou à

dificuldade ou imaturidade das crianças” (GOULART, 2005, p. 153). A autora alerta que esse descompasso, geralmente, é avaliado como ação de insucesso e é colocado em foco para não ser mais repetido ou quando não identificado a atividade fica engessada. Por outro lado, “quando as professoras identificam esse descompasso e abrem espaço para que as contradições apareçam, novas formas de agir emergem e impulsionam o desenvolvimento” (p. 153). Desse modo, como destaca Santos (2018),

a potencialidade do currículo por campos de experiência não reside, a princípio, em sua organização prévia, mas na possibilidade de observação, registro, interpretação e diálogo constante, no âmbito do planejamento, com as experiências (passadas, presentes e futuras) que as crianças vivenciam no contexto social mais amplo. (SANTOS, 2018, p. 25).

Dando seguimento, após a construção do gráfico, a professora Helena propôs a contação de história do Livro *O menino que colecionava Lugares*. Na Figura 15, destaco o momento em que a professora Helena apresenta o livro para a turma, iniciando a contação da história.

Figura 15 – Contação da história *O Menino que Colecionava Lugares*



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Em nosso planejamento, elencamos algumas perguntas-chave que nortearam nossas observações durante a atividade e para posteriores reflexões: “As crianças da turma da Amarelinha colecionam lugares? Que lugares são esses? O que as



crianças contam acerca dos lugares já visitados (colecionados)? Como as crianças guardam os lugares visitados por elas?”

Durante nossa reunião de planejamento, a Professora Helena sugeriu que eu contasse a história do livro para as crianças. Confesso que fui pego de surpresa no momento, porém aproveitei para esclarecer para a professora alguns aspectos da proposta da pesquisa e que não seria interessante, do ponto de vista metodológico, assumir seu lugar frente as crianças. Por mais que este momento pudesse enriquecer minha relação com as crianças seria muito importante que a professora continuasse exercendo suas funções e eu as minhas como pesquisador.

A seguir, apresento ao leitor uma passagem do caderno de campo que ilustra este momento.

Após a atividade do gráfico, chega o momento que tanto esperávamos, a “hora da história”. As crianças sentam-se no chão e, ansiosas e atentas, observam a professora. A professora Helena inicia a história apresentando os detalhes do livro, quem fez a história e quem ilustrou. Nesse momento, Mulher Maravilha com olhar assustada diz: **“Ele não vai cair não?” O livro?** Pergunta a professora. **“O Menino! Parece que ele vai cair!”**. Com risadas a professora diz que não, **“mas parece que vai cair sim!”** Ao ler o título do livro a professora pergunta para as crianças: **“O que é colecionar? O que é coleção?”** **“É ter muitos carrinhos!”** (Cat Noir); **“Uma coleção pode ser de carrinhos. O que mais?”** diz Professora Helena. As crianças respondem quase ao mesmo tempo: **“Caminhões”, “Hotwheels”, “Tampinhas”, “Coleção de Poly”, “de Barbie!”, “Medalhas”, “Caneta de colorir”, “É ver a cidade!”** **“Eu posso dizer que essa turminha coleciona alguns lugares visitados com a EMEI Pirilampo?”** pergunta a professora Helena. **“Sim!”**, responde uma das crianças. **“Por quê Cat Noir?”** **“Porque você é nossa professora!”**; **“Porque você é adulta e pode fazer o que quiser!”** Diz Mulher Maravilha. A professora Helena diz então: **“Só porque sou adulta não significa que posso fazer o que quero. O adulto também tem responsabilidades. Eu não posso fazer tudo que quero!”**. Super-homem então levanta a mão e diz não esteve em todos os passeios. A professora Helena diz que não esquece do dia em que Super-homem tomou um grande susto com peixe no dia da visita ao Aquário do Rio São Francisco. **“Você lembra disso?”** Pergunta a professora. Super-homem balança a cabeça positivamente e com um sorriso. A professora então diz: **“Tem vez que estou na minha casa e lembro desse dia e fico rindo sozinha”**. As crianças entram na gargalhada. (...). Atentas à história, em certo momento em que aparece o globo em uma parte do livro, Mulher Maravilha diz: **“A gente já foi lá! “A gente já foi lá na excursão!”; “No planetário!”** Diz Cat Noir. **“A gente viu um filme no teto”** (Giogio); **“E um menino fez um foguete”** (Patrick); **“As cadeiras deitavam”** (Suki). (...) Em uma parte da história aparece um barco com “o menino que colecionava lugares” em uma das ilustrações. Algumas crianças apontam e dizem, **“olha o barco”** e começam então a comentar sobre seus passeios de barco no Parque Municipal: Cat Noir diz – **“Eu já naveguei, professora. Lá no Parque”**. **“No parque tem barco!”**. **“É professora, lá no Parque Municipal tem barco e já andei lá”**, afirma Amora. (NOTAS DE CAMPO, 24 de abril de 2017, grifo meu).

Um primeiro apontamento na passagem acima permite observar que Mulher Maravilha revela uma concepção da diferença entre o adulto e a criança, anuncia em certos aspectos relações de poder intergeracional. Adulto é aquele que escolhe o que faz o que quer, enquanto a criança tem suas escolhas limitadas e constrangidas pelo adulto. Tal visão demarca o desejo infantil de tornar-se adulto: ser grande, tornando-se finalmente autônomo, como demonstra James (2000) em seus estudos.

Crianças e professora falam de suas memórias, das experiências vivenciadas em diferentes espaços da cidade. Nesse sentido, aparece como possibilidade de análise a perspectiva da memória como “uma experiência pessoal que permite situar a singularidade de uma vida no contexto da experiência histórica mais ampla” (JOBIM e SOUZA, 2014, p. 181). Quando rememoram os lugares visitados na cidade, crianças e professora trazem para cena a memória coletiva, ou seja, “cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva” (p. 181). Segundo Jobim e Souza (2014), inspirada no conceito de memória coletiva de Maurice Halbwachs (2006), “a memória é povoada pelas circunstâncias, pelas cenas do cotidiano, pelos objetos e pelas pessoas que viveram direta ou indiretamente uma história comum” (JOBIM e SOUZA, 2014, p.182).

As memórias são compartilhadas a partir do ato narrativo que, segundo Benjamin (1994 [1936], p. 197), está em vias de extinção – pois, “são cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente” – como resultado da pobreza de experiências<sup>107</sup>. Crianças e professora, ao narrarem suas histórias com os lugares da/na cidade intercambiam experiências, nesse sentido, “a experiência que passa de pessoa em pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores” (BENJAMIN, 1994 [1936], p. 198). Ingold (2015, p. 236) afirma que o conhecimento é gerado a partir do encontro e da partilha de histórias, onde “conhecer alguém ou alguma coisa é conhecer sua história, é ser capaz de juntar essa história à sua”

De acordo com Jobim e Souza (1998, p. 71), a narrativa é uma forma de expressão que concilia linguagem e experiência, ou seja, “a narrativa supõe o prazer de ouvir e contar histórias, histórias que se alimentam nos acontecimentos que permeiam a vida de narradores e ouvintes”. As ricas narrativas que crianças e

---

<sup>107</sup> Benjamin faz um contraponto entre a sabedoria/conhecimento e informação. Segundo o autor, a arte de narrar está em vias de extinção devido ao excesso informação – a “cada manhã recebemos notícias de todo mundo” –, pois “aspira uma verificação imediata”: “A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. E, outras palavras: quase nada do acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da informação” (1994[1936], p. 203).

professora compartilham são frutos das experiências de acontecimentos na cidade – sujeitos com vastas e ricas “experiências comunicáveis” (BENJAMIN, 1994[1936]).

O que ocorre é que quando compartilhamos com outras pessoas o relato de um acontecimento, conseguimos lembrar juntos, e os fatos do passado assumem uma importância maior e são rememorados com intensidade, pois não estamos mais sós quando buscamos representá-los para nós. (JOBIM e SOUZA, 2014, p. 182).

Nesse sentido, a proposta de contação de histórias no cotidiano da escola, entrelaçada com as experiências das crianças e dos adultos, é um ato narrativo que potencializa as relações e a produção do conhecimento, tendo como objeto a cidade. O conhecimento sobre esta é construído coletivamente a partir das memórias partilhadas. Como destaca Ingold (2015, p. 236), “as pessoas crescem em conhecimento não somente através de encontros diretos com outras pessoas, mas também por ouvirem suas histórias contadas”. As gargalhadas, rememorando a cena no aquário, às remetem a uma memória coletiva, narrada a partir das experiências naquele tempo-espço. Mesmo que cada criança lembre individualmente dos acontecimentos, estes são sempre parte de uma memória coletiva mais ampla. Segundo Jobim e Souza (1998), a memória, como prática social e identidade intensifica lembranças individuais e dão densidades à memória coletiva, ou seja, “cada história individual está inevitavelmente enredada em várias outras histórias, formando a dimensão coletiva de cada existência pessoal” (JOBIM e SOUZA, 1998, p. 82).

De acordo com a mesma autora, “a narrativa se alimenta da memória” (JOBIM e SOUZA, 1998, p. 82). Desse modo, narrativas vão constituindo um campo de relações entre crianças e professora nas atividades propostas. No dia anterior à excursão ao Mercado Central, dia 27 de abril, a professora Helena deu continuidade ao planejamento, realizando outras duas atividades: Baú de Memórias e Fotografias do Mercado Central. A atividade do Baú de Memórias foi uma ideia da professora, inspirada na história do livro *O menino que colecionava lugares*, com o desejo de compartilhar com as crianças alguns de seus objetos pessoais, suas histórias e memórias. Dentro do Baú colocamos também algumas fotografias do Mercado Central para as crianças verem e compartilharem entre si. No relato abaixo trago algumas passagens desse momento registrado no caderno de campo.

No primeiro momento da tarde a professora reuniu as crianças para se sentarem na frente da sala. A professora Helena pegou o pequeno Baú e disse para as crianças que ela também coleciona memórias, assim como **“O Menino que Colecionava Lugares”**. Dentro do Baú, a professora colocou alguns objetos que contam a história de algum lugar visitado, viagens, lembranças da infância e as fotografias do Mercado Central. O primeiro objeto que a professora retirou do baú foi uma pequena bandeira de um time de futebol da cidade. Neste momento, as crianças comentaram dos times que gostam e torcem. Logo relembram da excursão ao Estádio do Mineirão realizado no ano passado (2016). Em seguida, a professora Helena pegou uma semente, dizendo que ganhou de uma criança da turma em uma excursão. Flash estende a mão e fala: **“É da praça da Assembleia, tinha lá!”**. Hello Kit diz: **“Olha a semente que te dei na praça da Assembleia professora Helena”**. Professora Helena comenta com as crianças: **“Hello Kit pegou essa lembrança na praça da Assembleia, me deu e guardei comigo. Quando a gente pega nessa semente, lembramos da praça?”** As crianças em coro respondem: **“Sim!”**. **“Então, eu guardei comigo para eu não esquecer!”**. No decorrer da partilha de objetos, surgiram caixa de fósforo, pedra em formato de coração, miniatura da Torre Eiffel e concha. A cada objeto retirado do baú, histórias eram compartilhadas entre professora e crianças. Em seguida, professora deixa as crianças pegarem as fotografias que estão dentro do baú. As fotografias vão passando de mãos em mãos e vários comentários surgem: **“tem frutas”**; **“tem galinha”**, **“tem flores também”**. Mulher Maravilha fica espantada com uma foto do Mercado Central tirada do alto. A professora Helena aproveita o momento e pergunta para Mulher Maravilha: **“Como você acha que essa foto foi tirada?”** Mulher Maravilha responde: **“Não sei!”**. Giogio então responde: **“Do helicóptero!”**. **“Isso!”**, enfatiza a professora. Neste momento, algumas crianças observam a foto curiosamente. A professora deixa as crianças um bom tempo com as fotos, garantindo que todas observem com detalhes das mesmas. Durante este momento a professora e eu realizamos conversas com as crianças sobre a materialidade presente nas fotografias que caracterizavam os objetos e espaços do Mercado Central. (REGISTROS DAS FILMAGENS; NOTAS DE CAMPO, 26 de abril de 2017, grifo meu).

O Baú de Memórias trouxe para o momento da aula elementos que instigaram as crianças a contarem suas histórias a partir dos objetos compartilhados pela professora, portanto, a “natureza constitutiva da memória não se dá no isolamento do sujeito histórico, mas sim no diálogo com o outro” (JOBIM e SOUZA, 1998, p. 81-82). Nas atividades propostas, “História, Memória e Narrativa” (BENJAMIN, 2004[1994]; JOBIM e SOUZA, 1998; 2014) aparecem no cotidiano da prática pedagógica como exercício de potenciação das relações de conhecimento compartilhadas entre crianças e adultos e vão ao encontro de um currículo atento aos campos de experiências. A seguir compartilho com o leitor dois registros fotográficos, sendo eles: Baú de Memórias e Fotografias do Mercado Central (FIGURAS 16 e 17).

Figura 16 – Baú de Memórias, em abril de 2017



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Figura 17 – Compartilhando fotografias do Mercado Central, em abril de 2017



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Após a realização das atividades, eu e a professora Helena nos reunimos, em um momento do horário do ACPATE, para conversarmos acerca das atividades propostas antes da excursão ao Mercado Central. A reunião ocorreu no dia 26 de abril e iniciamos nossa conversa analisando algumas anotações que realizei no caderno de campo e trechos do vídeo feito por mim do momento em que a

professora Helena contava a história do Livro “O Menino que Colecionava Lugares”. Decidimos iniciar nossa conversa a partir de observações do vídeo e logo a professora Helena ficou surpreendida ao se ver dando aula:

Professora - "Túlio... Como estou gorda! Gente! Estou boba!"

Professora - "Elas são muito pequenas né! Eu sou muito dura com elas tem hora!"

Pesquisador - Você já tinha se visto dando aula?

Professora - "Não! Estou boba!"

Professora – “Observe Túlio como eles estão atentos! Que ótimo! Não imagina que ficavam assim tão atentos ao que falo”. (NOTAS DE CAMPO, 26 de abril de 2017).

Nos primeiros momentos da observação a professora Helena ficou surpresa dando maior atenção ao seu corpo. Porém, com o passar do tempo, e um pouco mais atenta ao vídeo, os olhares passaram a ser sobre como ela atua junta às crianças, como elas se comportam diante da atividade e acerca de outros momentos no cotidiano da EMEI. Esse olhar passa a ser provocado a partir do momento em que a professora se vê dando aula e, conseqüentemente, outros olhares são lançados sob a perspectiva de como as crianças são, em termos do tamanho físico, e como se comportam. Desse modo, o registro possibilitou uma exteriorização pela professora, em que ela se distancia de si mesma, mediada pelo registro, para melhor se compreender.

Durante as observações do vídeo, as reflexões da professora sob a ótica do comportamento ficaram mais evidenciadas. Em uma parte do vídeo, Helena ficou incomodada ao se ver chamando atenção de algumas crianças que não estavam sentadas no momento da história ou que conversavam aleatoriamente. Então, ela novamente enfatiza: “Olha Túlio! Elas estão atentas sim! Eu que fico querendo todas prestando atenção ao mesmo tempo e na verdade não é assim né!” Ficamos uma parte do tempo conversando sobre o tema comportamento e formas de aprender<sup>108</sup>. Em certos instantes o olhar da professora voltava-se para as crianças: “Olha Mulher Maravilha, Túlio! Ela é bagunceira e inquieta, mas fala cada coisa. Ela é muito inteligente! Eu brigo com ela as vezes, mas preciso ficar atenta a isso né!” O vídeo permitiu que eu e a professora Helena fizéssemos várias reflexões sobre as crianças

---

<sup>108</sup> Importante destacar que durante este momento de observação do vídeo algumas pausas foram realizadas para oportunizar um diálogo mais rico entre mim e a professora. Infelizmente, nosso tempo de conversa foi curto, pois a professora Helena e eu precisávamos fechar os últimos detalhes acerca da excursão ao Mercado Central, que seria no dia seguinte.

da turma, a partir de um outro olhar, um olhar mais reflexivo sobre a prática pedagógica e mais sensível às crianças.

No que diz respeito à nossa expectativa em relação ao comportamento das crianças, chegamos à conclusão de que participação e aprendizagem acontecem de “formas múltiplas”, muitas vezes contrariando as expectativas dos adultos (GOULART, 2008; SANTOS, 2018). Nesse sentido, esses apontamentos evidenciaram momentos em que a ação da professora é problematizada a partir do que ela observa dando aula e como a criança nos faz tomar consciência dos processos que ocorrem nas interações entre crianças e adultos (GOULART, 2005; 2008).

Outro momento do vídeo que nos chamou a atenção foi quando as crianças começaram a comentar sobre as excursões realizadas no ano de 2016. A professora Helena disse que a história chamou a atenção das crianças e que as instigaram a rememorar as saídas realizadas pela cidade, não somente pela EMEI, mas também explorações dos lugares da cidade com a família. Nessa perspectiva, enfatizou o desejo de realizar mais atividades em que a família participasse com as crianças, explorando mais os temas das excursões, como ocorrido nas atividades propostas para outros espaços, tais como: Museu da Pampulha e Arquivo Público da Cidade. A seguir, trago mais detalhadamente a atividade proposta para o Arquivo Público da Cidade.

#### **4.2.3 Arquivo Público da Cidade: histórias e memórias de crianças e adultos**

Contar uma história é *relacionar*, em uma narrativa, as ocorrências do passado, trazendo-as à vida no presente vivido dos ouvintes como se estivessem acontecendo aqui e agora. (INGOLD, 2015, p. 236).

O Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte (APCBH) está localizado no bairro Floresta, região Centro-sul da cidade, e é o órgão da Prefeitura responsável pela gestão, guarda, preservação e acesso dos documentos produzidos ou recebidos pelo poder executivo municipal. Criado em 1991, no APCBH encontram-

se documentos textuais, revistas, mapas, plantas, projetos arquitetônicos, cartazes, fotografias, filmes, registros sonoros, biblioteca, dentre outros<sup>109</sup>.

A excursão para o APCBH ocorreu no dia 08 de novembro de 2017 e o encontro entre mim e a professora Helena para o planejamento das atividades iniciou-se no dia 16 de outubro. A excursão ao APCBH estava agendada para o dia 25 de outubro, contudo, por questões de organização do espaço, a data precisou ser alterada. Mesmo diante da alteração da data, mantivemos nosso encontro e organizamos três atividades, a saber: 1) Atividade de “Para Casa” – Trajetórias de Vidas: Histórias e Memórias; 2) Partilhando histórias e memórias da linha do tempo e 3) Roda de conversa com as crianças sobre o APCBH.

No mês de setembro, a professora Helena participou de uma formação no APCBH<sup>110</sup> e trouxe para nossa reunião algumas ideias para o planejamento das nossas atividades. De acordo com a professora Helena, a formação consistiu em diálogo com a equipe do educativo do APCBH, onde, junto com professores/as de outras EMEIs, assistiram um vídeo com posteriores discussões acerca da importância do Arquivo no cotidiano da cidade e a respeito do arquivo pessoal de cada participante. Foi proposta, também, uma atividade lúdica para conhecerem os documentos, setores e o trabalho dos profissionais no Arquivo, observando como a documentação é tratada e armazenada. Na formação foram compartilhadas algumas dicas de como conservar documentos pessoais e, durante o percurso, os/as professores/as recebem um kit para conversarem com as crianças sobre como conservar e armazenar arquivos.

A primeira atividade elaborada por nós foi um trabalho de “Para Casa”, que nomeio neste momento de “Trajetórias de Vidas: Histórias e Memórias, enviado no dia 20 de outubro. A atividade informava a respeito da excursão ao APCBH, propondo que a família realizasse com a criança conversas acerca de experiências ligadas à memória com passar do tempo a partir de acontecimentos que retratem a história de cada uma. O “Para casa” foi enviado em um envelope contendo dentro uma “linha do tempo” (cinco folhas A4 coladas verticalmente) para elaboração de

---

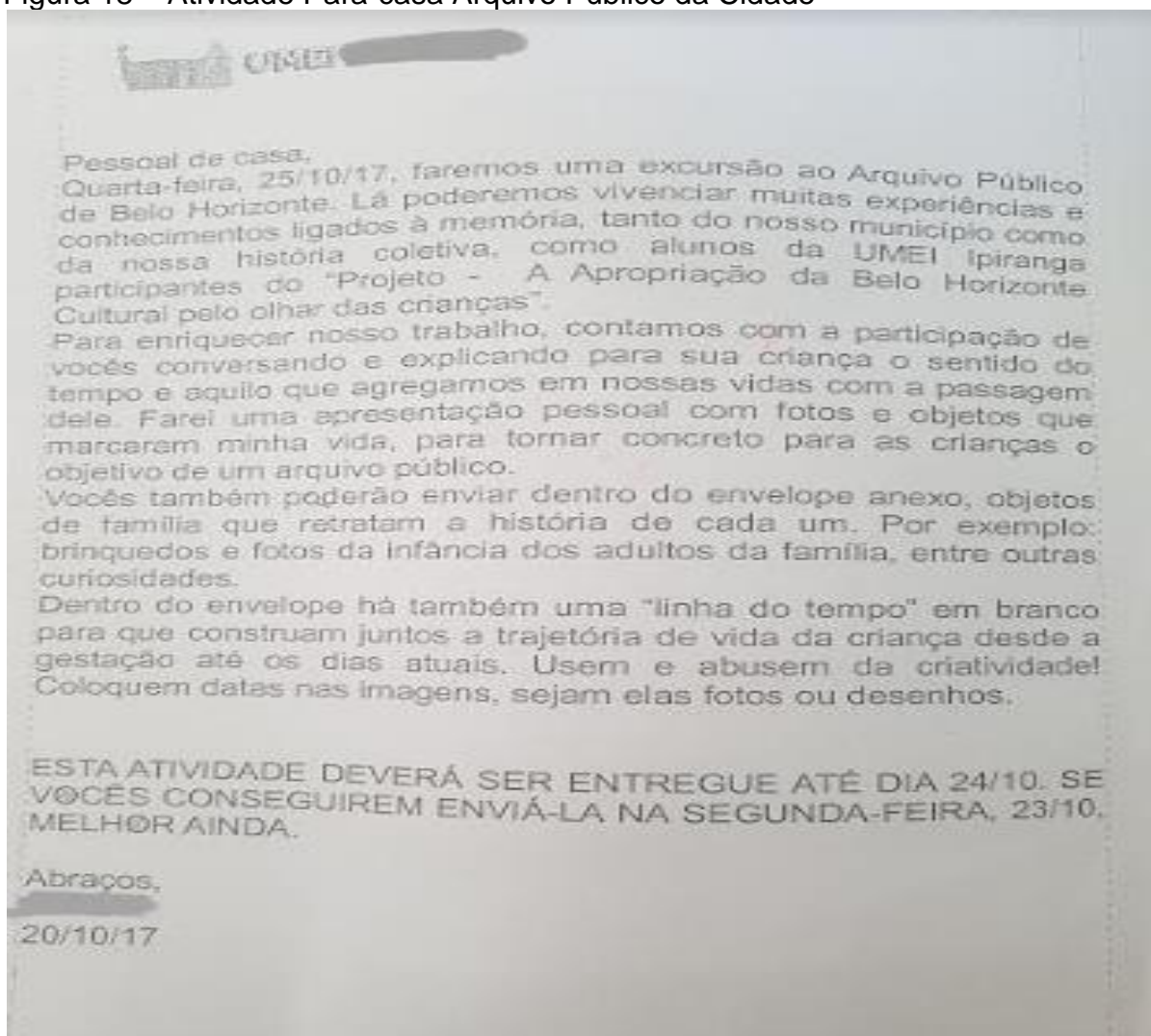
<sup>109</sup> Maiores informações sobre o APCBH podem ser acessadas em: <https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/arquivo-publico>, acessado em 15 de maio de 2018.

<sup>110</sup> Eu também fui convidado e participaria da formação, porém não consegui comparecer por motivos de saúde.



histórias a partir de acontecimentos na vida da criança. Na Figura 18 compartilho as orientações para a atividade proposta.

Figura 18 – Atividade Para-casa Arquivo Público da Cidade



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Na sequência, uma passagem do campo em que eu e a professora Helena conversamos sobre alguns retornos da atividade.

Eu e a professora Helena observamos algumas atividades já entregues do "Para Casa" sobre a elaboração da linha do Tempo. Vamos juntos observando como cada família e criança elaborou sua linha do tempo. Alguns registros com fotografias e outros com desenhos feitos pelas crianças contam a história de cada uma delas. Conversamos da riqueza de ambos tipos de registro, destacando como cada família compreendeu a atividade. A professora Helena comenta que quando distribuiu a atividade e explicou na sala e o que poderia ser feito, Hello Kit questionou-a: **"Mas como nós vamos lembrar como a gente era, professora?"**. Helena diz que deu boas gargalhadas junto com as crianças e respondeu ao questionamento de Hello Kit dizendo que os registros que realizamos, as vezes sem percebermos, como por exemplo, tirar uma fotografia, guardar um objeto, ler e ouvir histórias e até mesmo os trabalhos que vocês fazem

na escola, relatos do pai, da mãe e familiares trazem lembranças. A partir dos trabalhos vamos observando as riquezas dos registros e refletimos que a ideia de “linha do tempo” traz uma perspectiva unidirecional e cronológica do tempo, mas que nossa intenção não é tratar memória, história e tempo dessa maneira, ou como observa a Professora Helena, “**não é uma sequência didática**”. A ideia de linha do tempo foi utilizada para facilitar o registro e a família entender a atividade como uma história a ser contada. Neste momento, recordo-me de Walter Benjamin, ao apontar que as memórias são compartilhadas através da narrativa. As crianças com esta atividade, narram suas experiências, rememoram e compartilham histórias. Nesse momento, a professora diz que deseja que todas as crianças contem sobre seus registros e que ela também está separando alguns objetos, como diploma, fotografias de quando era criança, roupas etc. para colocar na sua linha do tempo. Combinamos que eu também compartilharei minha linha do tempo. Dando sequência, a professora vai observando os registros e pergunto: - O que você está achando deste trabalho, Helena? “**Eu estou amando! Amando! Estou encantada!** Digo que também estou muito encantado com tudo que estamos vivendo junto com as crianças e que tem sido uma experiência muito especial. (NOTAS DE CAMPO, 24 de outubro e 2017, grifo meu).

Na passagem acima, quando Hello Kit questiona – “Mas como nós vamos lembrar como a gente era, professora?” –, evoca o sentido de que a memória pessoal necessita das memórias dos outros. De acordo com Jobim e Souza (2014, p. 181), o adulto, ao querer rememorar certos acontecimentos da infância, sentirá dificuldades em construir sua história baseando-se apenas na introspecção. Então, dessa maneira, “precisamos nos apoiar em relatos de outras pessoas mais velhas para compor a nossa própria história”. O argumento da autora é sustentado a partir de Halbwachs (2006) que traz o conceito de “testemunho”:

Ele afirma que a exatidão de nossa recordação será maior quando recorrermos a testemunhos que reforçam ou enfraquecem o que sabemos de um acontecimento, porque mesmo tendo alguma informação sobre o acontecido, alguns aspectos nos escapam e permanecem obscuros para nós. O que ocorre é que quando compartilhamos com outras pessoas o relato de um acontecimento, conseguimos lembrar juntos, e os fatos do passado assumem uma importância maior e são rememorados com intensidade, pois não estamos mais sós quando buscamos representá-los para nós. (JOBIM e SOUZA, 20014, p. 182).

Ao compartilharmos - professora, crianças e eu - nossas histórias a partir de fotografias, relatos, objetos – elementos fundamentais de testemunho – a memória entrelaça com a vida social. Nesse sentido, tempo “**não é uma sequência didática**”, ou como muitas vezes estamos acostumados a tratá-lo como algo abstrato, linear, objetivo, mas relacionado aos acontecimentos do passado e presente dialeticamente. Portanto, “a memória é um fenômeno sempre atual, um elo com o passado que se dá no presente” (JOBIM e SOUZA, 2014, p. 189, grifo meu).

De acordo com Jobim e Souza (2014, p.181) “cada história pessoal é uma pequena parte que integra e compõe a memória coletiva de uma época”. Professora, crianças e pesquisador compartilharam histórias pessoais, compondo memórias coletivas e narrando infâncias – do passado e do tempo presente.

Nessa perspectiva, a segunda proposta – Partilhando histórias e memórias a partir da linha do tempo – teve como principal objetivo a partilha e a escuta da história de cada criança, professora e pesquisador. As apresentações da “Linha do tempo” foram realizadas durante quatro dias, 30 e 31 de outubro e 6 e 7 de novembro, da semana que antecedeu nossa excursão ao APCBH. As narrativas das crianças e adultos demonstraram ricas e emocionantes histórias de vida, apresentadas a partir de desenhos, fotografias, objetos pessoais como roupas, chupeta, sapatos e brinquedos (peteca, bolinha de gude e boneca) e documentos.

A professora Helena convida as crianças para se sentarem na frente da sala para iniciar a apresentação da sua história. O primeiro objeto que apresenta é um caderno de anotações da sua mãe e comenta com as crianças que nele há registros de quando ela era criança. As crianças escutam atentamente a professora que segue contando histórias sobre sua infância tendo como referência um álbum de fotografias, uma blusa que usou quando tinha a idade das crianças numa festa da escola, cartão de vacina, atividades da escola quando estava no ensino fundamental e seu diploma do ensino médio. A partir dos registros a professora vai apresentando outros personagens que compartilharam momentos sua história com ela, como os/as amigas, as irmãs, a mãe, o pai, a sua professora do “maternal” e as primas e tias. Espaços também compõem a rede de memórias da professora: a cidade grande, a cidade do interior e a escola. A professora mostra um trabalho que realizou quando criança sobre os pontos turísticos de Belo Horizonte e as crianças dizem dos locais que elas também conhecem, tais como Lagoa da Pampulha, Parque dos Mangabeiras, Parque Municipal e Feira de artesanato. Dizeres como **“Eu conheço lá!”**, **“Eu já fui lá!”** **Nós fomos lá de excursão”** foram quase ditos em coro pelas crianças. Observo a alegria da professora Helena em compartilhar suas histórias com as crianças que em vários momentos foi tomada pela emoção que as lembranças proporcionaram. (NOTAS DE CAMPO, 30 de outubro de 2017, grifo meu).

Ao observar a professora Helena compartilhando suas histórias com as crianças fica nítido que “a memória autobiográfica não se apoia na história aprendida, mas na história vivida” (JOBIM e SOUZA, 2014, p. 186). É “como o retratar de um caminho através do terreno da experiência vivida” (INGOLD, 2015, p. 237). Desse modo, “crianças e adultos são sujeitos históricos que entrelaçam sua expressão, presente e histórica, de infância. Expressam signos constituidores de infâncias concretas.” (DEBORTOLI, 2004, p. 34). No sentido proposto por Benjamin (2004 [1994]), é a experiência inscrita na memória dos sujeitos que dá legitimidade à

narrativa. História vivida e enriquecida de experiências que a professora narra com desejo de que história e memória sejam apreendidas pelas crianças como conhecimento.

(...) o conhecimento, neste sentido, é aberto e não fechado, porque se funde com a vida em um processo ativo de rememoração, em vez de ser posto de lado como um objeto passivo da memória, ele **não é transmitido**. Isto significa que o conhecimento não é transmitido com um compêndio de informações de uma geração a outra, mas antes subsiste na corrente da vida e da consciência. (INGOLD, 2015, p. 237, grifo meu).

Por parte das crianças, as narrativas das suas histórias de vida, de um tempo ainda presente - que é a infância -, foram marcadas por momentos de alegrias, curiosidades, descobertas e emoções. Como disse a professora Helena em uma de nossas conversas, **“a memória mexe com a emoção!”**. Logo na primeira apresentação somos surpreendidos com o choro de uma das crianças ao ver a foto do pai no registro da sua linha do tempo.

Depois que a professora Helena terminou sua apresentação ela convidou Batman para contar sua história. Com a ajuda da professora, Batman abre sua linha do tempo e começa a narrar sobre o momento em que estava na barriga da mãe. Mostra momentos ainda presente na barriga da mãe, apontando para ele no ultrassom. De repente, Batman começa a chorar. Uma das crianças diz: - “Ele está emocionado!”. Batman perdeu o pai quando tinha apenas 1 ano de idade. Nesse momento, a professora Helena, que estava em pé segurando um lado da folha da linha do tempo, se senta e começa a conversar com ele, procurando deixá-lo tranquilo: **“Batman, eu sei que a gente se emociona. Eu também me emocionei e chorei quando estava fazendo a atividade. Me emocionei muito junto com minha mãe. Sabe por quê? Porque estas coisas contam a história da vida da gente. Essas coisas contam o que a gente é. A gente está crescendo e a vida vai passando. E isso é maravilhoso, não é? Então, é motivo para ficarmos felizes, tá bom!”**. Batman, ainda em lágrimas, continua apresentando seus registros e relatos a partir de objetos que colocou na sua linha do tempo. As outras crianças, em silêncio e atentas se levantam, cuidadosamente, e aproximam de Batman. O choro vai passando a partir do momento em que vai contando sobre sua ida ao Parque Municipal, onde subiu numa moto de brinquedo. Super Homem, logo diz: **“Eu também já subi nessa moto aí no Parque Municipal!”**. A professora Helena vai perguntando para Batman sobre os objetos: **“É esse saquinho de semente ali?”**. Batman responde: **“É do meu passarinho!”**. **“Acho que esse saquinho é daquelas sementes que entreguei de lembrança para a família ano passado. De boas-vindas à EMEI, não é?. E quem é esse aqui na foto? Seu amigo?”**. **“Meu primo amigo!”** responde Batman. Nesse momento, todas as crianças já estão em pé e atentas ao que Batman relata. Posteriormente, a professora faz a leitura de todos registros na linha do tempo de Batman. (NOTAS DE CAMPO, 30 de outubro de 2017, grifo meu).

A partir dessa passagem, destaco a sensibilidade da professora Helena em acolher de maneira muito carinhosa a experiência da perda do pai que marca a

história de vida de Batman, confortando-o ao relatar que também se emocionou muito ao rememorar sua história e sem expor ou dizer para outras crianças que Batman perdeu o pai quando era muito novo (FIGURA 19).

Figura 19 – Professora Helena acolhendo Batman, em outubro de 2017



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Este tipo de ação da professora Helena constitui um desafio cotidiano na docência, uma vez que professores/as lidam com diversificadas experiências de infância(s) no contexto da escola. Desse modo, Santos (2018) aponta:

Embora não seja tarefa simples, faz-se necessário que os/as docentes da Educação Infantil se sensibilizem com os modos como as crianças são afetadas pelas experiências que vivenciam em diferentes momentos e situações que compõem a vida cotidiana, compreendendo, desse modo, as formas pelas quais meninos e meninas atribuem sentidos ao mundo. Isso pode se tornar o mote para a construção de práticas pedagógicas repletas de sentidos para ambos (crianças e adultos), possibilitando aos/às mais velhos/as a compreensão das situações vividas pelos/as pequenos/as e que, de fato, lhes tocam (LAROSSA, 2002), sendo, portanto, elemento relevante para a proposição de um currículo organizado a partir das experiências das crianças. (SANTOS, 2018, p. 23).

Portanto, é a partir da memória que diferentes histórias se comunicam e enriquecem as experiências dos grupos sociais que frequentamos e, dessa maneira, ações, sentimentos, pensamentos e valores não se separam quando as pessoas se engajam na prática pedagógica (GOULART, 2005; JOBIM e SOUZA, 2014). O acolhimento esteve presente também no comportamento das outras crianças,

quando se levantaram e se aproximaram de Batman para escutarem mais atentamente sua história. Na Figura 20 apresento o registro fotográfico desse momento.

Figura 20 – Batman apresentando sua história para turma, em outubro de 2017



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Durante as narrativas das crianças, os brinquedos contaram histórias. Peteca, bolinha de gude, bicicleta, boneca, carrinho e bichos de pelúcia foram apresentados como parte do acervo de memórias das crianças. Nesse sentido, as narrativas apresentaram os brinquedos como testemunhas de experiências e histórias das crianças (BENJAMIN, 2004 [1994]).

Jorge inicia a apresentação da sua linha do tempo contando sobre as fotografias que trouxe. Em um dos registros, a foto de Jorge andando de bicicleta chama a atenção das outras crianças que relatam suas vivências. Cat Noir logo quando vê a fotografia se aproxima mais e diz: **“Eu também tenho uma bicicleta igual a essa, professora!”**. **“Eu também, professora!”**, comenta Suki. Super Homem aponta para a fotografia e relata que já andou de Skate na praça onde foi feito o registro da foto de Jorge. Em seguida, Jorge pega dentro do envelope uma peteca e apresenta como um brinquedo que ganhou logo quando fez três anos. Por último pega algumas bolinhas de gude e mostra para os colegas da turma. (NOTAS DE CAMPO, 06 de novembro de 2017, grifo meu).

Não raro, durante várias apresentações, as crianças se identificavam com experiências uma das outras e também dos adultos (FIGURA 21). Assim como as crianças e a professora narraram suas histórias, eu também compartilhei minhas

memórias, a partir de registros fotográficos, narrando alguns momentos que me marcaram deste a infância até o tempo presente – quando memórias e histórias individuais se entrecruzaram – fundando diálogos coletivamente narrados (BENJAMIN, 2004 [1994]; JOBIM e SOUZA, 2014).

Figura 21 – Apresentação das Linhas do Tempo



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador, 30 out. 2017.

Desse modo, a empiria revela que as experiências vivenciadas por crianças e adultos em diferentes momentos e espaços sociais “se interconectam, fazendo com que exista uma **continuidade** entre elas” (SANTOS, 2018, p. 13 *apud* BENJAMIN, 1998 [1918], grifo meu).

No dia 07 de novembro, dia que antecedeu nossa excursão ao APCBH, a professora Helena convidou as crianças para ajudarem a fixar as “Linhas do Tempo” nas paredes do corredor próximo da porta da sala da Turma da Amarelinha. O envolvimento das crianças foi intenso, tanto no momento de colocar cada história no painel quanto nas observações realizadas por elas acerca das histórias ali compartilhadas. Muitos pais e responsáveis durante o momento da saída observavam os registros e, com a ajuda das crianças, conheciam um pouco das histórias.

Como terceira e última atividade do planejamento antes da excursão, propusemos uma conversa com as crianças acerca do APCBH. A conversa

aconteceu instantes após terminarmos a fixação e observação das “trajetórias de vida” no corredor. O ponto de partida da conversa com as crianças foi o relato da visita (formação) realizada pela professora Helena no APCBH e das aprendizagens que ela vivenciou no espaço.

A professora Helena propõe que as crianças fiquem sentadas nas cadeiras e inicia a apresentação de algumas curiosidades sobre o que ela aprendeu na sua ida até o APCBH. Inicialmente, relata para crianças que a função do espaço do Arquivo é guardar e conservar documentos importantes da nossa história e da história da nossa cidade. E que para guardar e conservar os documentos precisamos tomar alguns cuidados para não sofrerem danos que comprometam as informações ali contidas. Helena começa a contar para as crianças que no APCBH, durante sua visita, recebeu um kit surpresa. As crianças logo perguntam: **“Que surpresa, professora?” “Nós ganhamos também?”**, **“Conta logo, Helena!”**. Helena, retira do envelope uma máscara e uma luva, explicando que para manusear os documentos precisamos evitar contato com sujeira e gotículas de água que saem da nossa boca sem percebermos. Ela coloca a máscara e as luvas. **“Tá parecendo médica!”**, diz Hello Kit. As crianças observam atentamente a professora Helena contar, de maneira teatral, como ensinou sua mãe a preservar os documentos que tem em casa. **“Mãe, vou te ensinar como devemos fazer para que nossos documentos, fotografias, cadernos e registros fiquem sempre novinhos.** Concomitantemente, Helena pega dentro do envelope um pequeno pedaço de pano tipo tuli, cravo da índia e pimenta, realizando a montagem de um sachê. **Pega pimenta do reino e cravo da índia. Enrola em um pano chamado tuli, esse todo furadinho, e amarra, fazendo um sachê. Sabe para que crianças?” Para evitar uns bichinhos que adoram comer papel!**”. Batman, responde: **“Traça”**. **“Isso, Batman! Merece palmas, gente!”**. Na medida em que conta a história ela vai montando o sachê. Depois entrega para uma das crianças e explica que pode pegar, cheirar e depois passar para o/a colega ao lado. **“Então eu falei para minha mãe fazer muitos e fomos nos armários onde ficam guardados nossos documentos e jogamos muitos sachês para espantar todas traças. Sabe mãe, outra coisa que aprendi no Arquivo Público é que nós não podemos prender documentos com gominha/elástico ou fita adesiva. A gominha derrete e estraga o documento e a fita adesiva cola no papel!”**. Após a apresentação do kit, Helena deixa o kit circular pela sala. Hello Kit pergunta para a professora: **“A gente ganhar amanhã o kit?”**. Helena deixa a resposta “no ar”. Após a apresentação do kit, Helena diz para as crianças que durante a visita ela criou uma música para o mascote do Arquivo Público. **“Gente, o Arquivo tem um mascote! Ele é um bicho que carrega sua casa nas costas”**. **“Caracol!”**, **“Caracol!”**, gritam algumas crianças. **“Isso mesmo! Só que o caracol do Arquivo carrega a cidade nas costas, olhem só!”**. Nesse momento, demonstra a imagem do Beloricol para as crianças. **“Esse aqui é o Beloricol e ele carrega nas costas arquivos e documentos que contam a história da nossa cidade. Durante minha visita ao arquivo eu fiz uma música em homenagem ao Beloricol e quero cantar para vocês.** - **Lá vem o Beloricol, andando bem devagar. Carrega a cidade nas costas menina. E dela bem vai cuidar – Vamos aprender?**”. As crianças cantam junto com a professora. **“Amanhã vamos cantando esta música no caminho, heim gente!”**. Antes de encerrar, Helena deixa uma cartilha do APCBH circular para as crianças conhecerem o Beloricol. (REGISTRO DAS FILMAGENS; NOTAS DE CAMPO, 07 de novembro de 2017, grifo meu).



Um aspecto que gostaria de atentar ao leitor corresponde ao fato de a participação da professora na formação, proposta no APCBH, ter proporcionado elementos que contribuíram para tornar mais acessível o conhecimento acerca do que a criança vai vivenciar no espaço no dia da excursão<sup>111</sup>. Esse tipo de ação corrobora com iniciativas realizadas pela coordenação do Projeto Educando a Cidade para Educar – na qual tem como um dos seus objetivos sensibilizar os gestores culturais de espaços, tais como: museus, parques e centros culturais, para o acolhimento das crianças de 0 a 6 anos – ao realizar fóruns e colóquios, que acontecem anualmente com a intenção de compartilhar e avaliar experiências de imersão cultural das crianças nos espaços da cidade de Belo Horizonte.

Antes da excursão ao APCBH, que ocorreu no dia 08 de novembro, não conseguimos realizar nossa reunião para avaliarmos de maneira mais a fundo os acontecimentos ocorridos em relação ao planejamento das três atividades. Entretanto, tínhamos como prática conversas informais ao longo das tardes acerca de como percebíamos o envolvimento das crianças com as propostas. Em uma dessas conversas, a professora Helena disse-me ter repensado acerca do nome que havíamos dado a atividade “Linha do Tempo” a partir das observações que fez.

Sabe, Túlio. Acho que devido ao afeto com o tema da excursão e a relação com minha formação eu até me empenhei mais nas atividades. Eu mudei a nomenclatura. Ao invés de falar “Linha do Tempo” eu passei a usar “**Seus registros históricos**”. (REGISTRO DAS FILMAGENS, 07 de novembro de 2017, grifo meu).

A passagem descrita demonstra que o olhar atento da professora acerca de como as crianças se relacionam com o conhecimento traz a perspectiva da aprendizagem como processo de participação coletiva – de crianças e adultos – no contexto da prática social (GOULART, 2008 *apud* LAVE, 1993). Reconhecer suas trajetórias de formação, legitimando-as no exercício da docência, enriquece as experiências de crianças e adultos. Portanto, como destaca Goulart (2008, p. 129), “compreender o fenômeno educativo como atividade humana que transforma os sujeitos nela engajados, ao mesmo tempo em que modifica os ambientes de aprendizagem, dá-nos outra dimensão da formação humana”.

As reflexões apontadas neste Capítulo revelam importantes aspectos que entrecruzam *Memória, Narrativa e História* inscritos nas experiências de vida das

---

<sup>111</sup> Cabe apontar que no último Capítulo serão dados destaques aos acontecimentos nos espaços visitados pela Turma da Amarelinha.

crianças, professora e pesquisador. A partir do planejamento e das atividades propostas para a Turma da Amarelinha, destaca-se que memória, narrativa, história e experiência constituem elementos fundamentais para a proposição de um currículo por campos de experiências. Pensar a cidade potencialmente como espaço educativo entrelaçada pelos campos de experiências na trajetória curricular permite ampliarmos nossa compreensão de educação, reinventando a escola e a cidade como lugares de convivência, diálogo e aprendizagens (GADOTTI, 2009; MOLL, 2008).

## CAPÍTULO 5 – MOVIMENTO E ACONTECIMENTO: PEREGRINAÇÕES ENTRE A ESCOLA E ESPAÇOS DA/CIDADE

Os habitantes, então, conhecem conforme prosseguem, conforme *atravessam* o mundo *ao longo de* trajetos de viagem. Longe de ser acessório à coleta a ponto de dados a serem passados para depois de processados transformarem-se em conhecimento, o movimento é ele mesmo a maneira do habitante conhecer. (INGOLD, 2015, p. 228, grifo do autor).

No Capítulo anterior explorei os planejamentos de algumas atividades propostas para a turma da Amarelinha, nos momentos que antecederam as excursões para os espaços da cidade de Belo Horizonte, a partir da perspectiva do currículo por campos de experiências. Memória, Narrativa e História deram o tom das experiências de crianças, professoras e pesquisador ao compartilharem acontecimentos, na perspectiva de um “mundo narrativo” – “mundo em movimento e devir” –, tendo em vista que “as coisas deste mundo **são** as suas histórias, identificadas não por atributos fixos, mas pelas suas trajetórias de movimento em um campo de relações em desdobramento” (INGOLD, 2015, p. 236, grifo meu).

Este Capítulo emerge de uma questão-chave: como as crianças – em relação com a professora e demais atores sociais – constroem suas aprendizagens (percepções, ações e representações) acerca da cidade a partir das peregrinações de um lugar a outro? As peregrinações neste trabalho são correlacionadas ao **ir e vir** entre **escola-lugares da cidade-escola** - em **movimentos** que possibilitam as **crianças conhecerem a e se situarem na cidade** (INGOLD, 2000, 2012, 2015, 2015a; CHRISTENSEN, 2010; LOPES, 2012, 2018; VERBERNA e FARIA, 2014). No sentido apontado por Ingold (2015):

Implica que o conhecimento seja integrado não pela adequação de elementos isolados encontrados aqui e ali a estruturas categóricas de generalidade cada vez mais ampla, mas circulando-se em um ambiente. O ponto tem sido bem colocado por David Turnbull. “Todo conhecer”, escreve ele, “é como viajar, como uma jornada entre partes de uma matriz” (TURNBULL, 1991: 35). Essa matriz é, como efeito, uma malha emaranhada de caminhos de idas e vindas, deixados pelas pessoas enquanto caminham de um lugar a outro. (...). Da perspectiva de um processo complexo, ao contrário, movimento é conhecimento. A integração do conhecimento, em suma, não ocorre “para cima” dos níveis de uma hierarquia classificatória, mas “ao longo” dos caminhos que levam as pessoas de um lugar a outro dentro da matriz de sua viagem. Assim, como sugeri no capítulo 12 (p.228), deveríamos dizer que, para os habitantes do

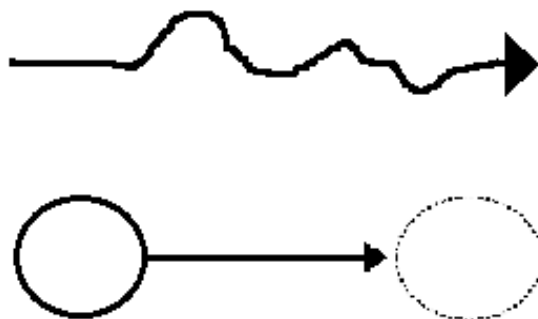
mundo da vida, o conhecimento não é verticalmente, mas longitudinalmente integrado. (INGOLD, 2015, p. 235).

Autores como Aikten (2015), Tonucci (2005), Christensen (2010), Lopes (2012, 2013), Lopes e Vasconcellos (2006) e Verbena e Farias (2014), têm destacado a relação entre a criança e a cidade a partir das possibilidades de “mobilidade”. Nesse sentido, este estudo tem o interesse no modo pelas quais as crianças experienciam (“um lugar”) a cidade e como constroem um senso de (“lugar”) cidade, tendo como foco as ações propostas pela EMEI Pirilampo, em especial, neste momento do texto, nos períodos que se constituem a partir dos – movimentos – até os espaços de visitação.

Como já citei anteriormente, as peregrina es das crianças da turma da Amarelinha até os espaços da cidade foram realizadas de  nibus. Nos escritos a seguir, dou enfoque aos acontecimentos relacionados aos movimentos que ocorreram desde a sala de aula até os espaços de visita o, procurando entrecruzar movimento e acontecimento, onde a cidade se oferece como lugar da experiência e a escola como (uma das possibilidades de ser) interlocutora da rela o criança e espaço urbano.

Ingold (2015) faz uma distin o conceitual entre os termos transporte e peregrina o que considero pertinente apontar neste momento. Para o autor, transporte está relacionado ao deslocamento de um ponto ao outro e peregrina o constitui costuras ao longo do caminho no mundo habitado que, ao invés de atravessá-lo de ponto a ponto, constituem uma malha (FIGURA 22).

Figura 22 – Transporte e Peregrina o



Fonte: INGOLD (2015, p. 239).

Nota: “Peregrina o (em acima) e transporte (embaixo). No transporte, uma entidade pr -constituída   deslocada lateralmente através de uma superfície, de um local a outro. Na peregrina o, a coisa   um movimento feito longitudinalmente no mundo, criando-se a si mesmo infinitamente no processo”.

Assim, peregrinação é compreendida neste trabalho não como um não lugar, intervalo entre o local de partida e de chegada, mas um espaço-tempo que possibilita a criança interagir com a cidade (e também com os espaços da EMEI) e sua diversidade e pluralidade, tornando visível suas contradições. Utilizo o termo peregrinação, assim como Ingold (2015, p. 219, grifo meu), “para descrever a **experiência corporificada** deste movimento de perambulação”. Peregrinação apresenta-se, desse modo, como forma de subjetivação e experiência da criança na relação com a escola e com a cidade. *Peregrinar* da escola até os/e nos lugares da cidade implica em *movimentos* que emergem no processo de seu *acontecimento* e não nos levaria a supor que as coisas existem antes dos processos que as fazem emergir (INGOLD, 2015a, grifo meu).

Conforme destaca Benjamin (1987a, p. 16), “quem voa vê apenas como a estrada se insinua através da paisagem[...]. Somente quem anda pela estrada experimenta algo do seu domínio”. Ao realizar esta comparação, Benjamin nos provoca a pensar que as experiências mais interessantes se dão no ato de caminhar, perceber e sentir o tempo, o espaço e a paisagem.

Ingold (2005 [2000]), ao comparar um estrangeiro/forasteiro que usa um mapa para se localizar em um espaço que não lhe é familiar e uma pessoa que está familiarizada com seus caminhos e sabe muito bem onde e como chegar no destino sem precisar utilizar tal artefato, nos diz não existiria diferenças entre ambos. A diferença é que o mapa do habitante nativo não está em suas mãos, mas na sua representação – na sua memória –, como “forma de uma representação espacial abrangente de seu entorno usual” (p. 77). Ao mesmo tempo, Ingold discorda da afirmação acerca da existência de um “mapa mental ou cognitivo”, indicando que o habitante nativo pode estar em determinado lugar sem ser capaz de especificar sua localização, isso é “porque os lugares não tem locais, mas histórias. Unidos pelos itinerários de seus habitantes, os lugares existem não no espaço, mas como nós, em uma matriz de movimento” (p. 77). Importante destacar que essa perspectiva histórica está circunscrita nas práticas espaciais, de lugares, em lugares e pelos lugares. O que distingue o forasteiro do nativo são as jornadas para lugares, de lugares e em volta de lugares.

Nesse sentido, o autor sugere a noção de *Wayfinding* – descobrir-caminho:

No caminho, as pessoas não atravessam a superfície de um mundo cujo layout é fixado antecipadamente - como representado no mapa cartográfico.

Em vez disso, eles "sentem o seu caminho" através de um mundo que é em si em movimento, continuamente vindo a ser através da ação combinada de humano e agências não humanas. (INGOLD, 2005, p.78).

Outro autor que contribui para este estudo, e que vai ao encontro das reflexões de Ingold, é Merleau-Ponty. Em *Fenomenologia da Percepção* (2006) o autor destaca que o corpo expressa a existência e a presença do ser no mundo. É por meio da experiência corpórea que percebo o mundo e sou percebido por ele, ou seja, o corpo é o *locus* da experiência criadora de sentidos. Assim, “toda percepção exterior é imediatamente sinônimo de uma certa percepção de meu corpo, assim como toda percepção de meu corpo se explicita na linguagem da percepção exterior” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 277).

De acordo com Nóbrega (2008), a proposta de Merleau-Ponty desconstrói a noção de percepção tratada no pensamento objetivo, fundado no empirismo e intelectualismo, como resultado da causalidade linear estímulo-resposta. “A percepção está relacionada à atitude corpórea”. Desse modo, “na concepção fenomenológica da percepção a apreensão do sentido ou dos sentidos se faz pelo corpo, tratando-se de uma expressão criadora, a partir dos diferentes olhares sobre o mundo” (NOBREGA, 2008, p. 142). A autora ressalta que essa perspectiva se apoia em um ponto fundamental: o **movimento**.

Os movimentos acompanham nosso acordo perceptivo com o mundo. Situamo-nos nas coisas dispostos a habitá-las com todo nosso ser. As sensações aparecem associadas a movimentos e cada objeto convida à realização de um gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais. (NOBREGA, 2008, p. 142).

Segundo Malho (2003, p. 50), a criança realiza na “motricidade” – uso do espaço, qualquer que ele seja – o reconhecimento do seu Eu, do mundo exterior, do outro e da passagem à ação. Desse modo, é a partir das experiências de movimento que se realiza o conhecimento corporal, “que se compreende e interioriza o sentir, condição indispensável para a construção da própria existência”.

Nessa perspectiva de “movimento corporificado” (MERLEAU-PONTY, 2006) e *Wayfinding* (INGOLD, 2000), conhecimento e percepção não estão separados, ou seja, “o conhecimento de lugar se torna parte da dialética da percepção e de lugar que atravessa todo curso da vida”, acumulando-se e transformando-se durante a

vida, “por meio do habitar, do ser e do modificar-se em um lugar” (CHRISTENSEN, 2010, p. 148).

Na obra de Massey (2008) também é possível encontrar similaridades com os trabalhos de Ingold (2015, 2015a). O próprio autor (INGOLD, 2015) se diz surpreso com o título do trabalho de Massey (2008) – *Pelo Espaço* – comparando com o título de seu ensaio – *Contra o espaço*. Com títulos opostos, Ingold diz ter pensado que ambos estavam em desacordo, todavia, ao ler o livro de Massey se viu surpreso e satisfeito ao descobrir que estavam, de certa maneira, em sintonia. Nesse sentido, Ingold (2015) destaca que

ambos imaginamos um mundo de incessante movimento e devir, que nunca está completo, mas continuamente em construção, tecido a partir de inúmeras linhas vitais dos seus múltiplos componentes humanos e não humanos enquanto costuram seus caminhos através do emaranhado de relações nas quais estão enredados de maneira abrangente. (INGOLD, 2015, p. 211).

Massey (2008) traz como principal argumento a necessidade de compreensão mútua de espaço e tempo. “É em ambos, necessariamente juntos, que repousa o caráter vivido (*liveliness*) do mundo” (MASSEY, 2008, p. 90). Ingold (2015) destaca que Massey rejeita a dicotomização que deixa o espaço como uma concha vazia, como o negativo do tempo, como podemos observar na passagem da própria autora:

O espaço é uma dimensão implícita que molda nossas cosmologias estruturantes. Ele modula nossos entendimentos do mundo, nossas atitudes frente aos outros, nossa política. Afeta o modo como entendemos a globalização, como abordamos as cidades e desenvolvemos e praticamos um sentido de lugar. Se o tempo é a dimensão da mudança, então o espaço é a dimensão do social: da coexistência contemporânea de outros. (MASSEY, 2008, p. 15).

Massey (2008, p. 29, grifo meu) apresenta três propostas para pensar o espaço: a primeira é reconhecermos o espaço como o **produto de inter-relações**, constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno; a segunda é compreender o espaço como **esfera de multiplicidade**, no sentido da pluralidade contemporânea – “multiplicidade e espaço são co-constitutivos”; e a terceira, imaginar o espaço como sempre em **processo contínuo de construção**. Ingold (2015, p. 212), destaca que Massey “quer que pensemos o espaço de maneira positiva, tão dinâmica, alegre e aberta quanto o tempo”.

Ingold (2015), então, diz ser incapaz de descrever o mundo como um mundo de espaço. Assim, destaca o autor:

Eu simplesmente não consigo tirar da minha cabeça a ideia do espaço como um vazio, como não mundo, como ausência, em vez de copresença. Para mim o mundo é um mundo, não espaço: e o que está acontecendo nele – os processos em suas múltiplas formas surgem e são mantidos no lugar – são processos de vida, e não tempo. O tempo-espaço de Massey é, para mim, o mundo de vida. (INGOLD, 2015, p. 212-213).

Importante apontar que Massey é geógrafa e Ingold um antropólogo, portanto, mesmo com similaridades, apresentam discordâncias nos seus ensaios. Contudo, ambos contribuem de maneira singular para este trabalho quando destacam que o conhecimento se dá, não em níveis de classificação e dicotomias, mas ao longo das “trilhas” (Ingold, 2015) e dos “trajetos no tempo-espaço” (MASSEY, 2008, p. 176), como um emaranhado de múltiplas linhas de vida.

Concomitantemente, e de acordo com Certeau (2004), os sujeitos espacializam a cidade através do ato de caminhar. O autor faz um paralelo do ato de caminhar com a linguagem, defendendo a existência de enunciações pedestres e retóricas ambulatórias, na qual os sujeitos que caminham pela cidade “escrevem” a cidade. Ao comparar as caminhadas com os atos de fala, a apropriação da cidade é tratada por Certeau da seguinte maneira:

O ato de caminhar está para o sistema urbano como a enunciação (o *speech act*) está para a língua ou para os enunciados proferidos. Vendo as coisas no nível mais elementar, ele tem como efeito uma trílice função “enunciativa”: é um processo de *apropriação* do sistema topográfico pelo pedestre (assim como o locutor se apropria e assume a língua); é uma *realização* espacial do lugar (assim como o ato da palavra é uma realização sonora da língua); enfim, implica *relações* entre posições diferenciadas, ou seja, contratos pragmáticos sob a forma de movimentos (assim como a enunciação verbal é “alocução”, coloca o outro em face do locutor e põe em jogo contratos entre colocutores). O ato de caminhar parece, portanto, encontrar uma primeira definição como espaço de enunciação. (CERTEAU, 2004, p.177, grifo do autor).

No estudo proposto aqui, as crianças, no contexto escolar, não conhecem a cidade através do caminhar, sendo este restrito as peregrinações para à praça próxima da EMEI e/ou ao Centro Cultural, o que envolve as dificuldades já apontadas no capítulo anterior. Contudo, as crianças peregrinam através do ônibus, o que envolve processos perceptivos diversos.

Na atualidade, alguns pesquisadores se debruçam para compreender a mobilidade como forma de conhecer e se apropriar da cidade (alguns já citados



neste trabalho). A maioria dos estudos concentra-se na perspectiva da mobilidade a partir de modais como carros e vans escolares ou a pé. Por exemplo, no “deslocamento” realizado por vans ou ônibus de transporte escolar, as experiências de apropriação da cidade se dão de maneira mais interna ao tipo de modal (van ou ônibus). Sua estrutura física, com janelas pequenas e muitas vezes escurecidas proporcionam poucas possibilidades de interação da criança com o ambiente externo. Cabe destacar um estudo recente, realizado na cidade de Recife, onde um terço das crianças faz o uso do automóvel como meio de transporte no deslocamento casa-escola<sup>112</sup>.

Cotidianamente, podemos observar nas portas das escolas o quantitativo de veículos (carros, ônibus e vans escolares) ao deixarem ou pegarem as crianças. No caso do automóvel, a velocidade implica em paisagens sendo transfiguradas em passagens, o que possibilita às vezes poucas interações com o lado de fora. Alguns automóveis na atualidade possuem TV no encosto do banco do passageiro dianteiro a fim de entreter as crianças, ou seja, pouco se observa do outro lado do vidro.

Neste Capítulo, o foco de análise são as relações mediadas pelos deslocamentos e percursos que o ônibus faz, gerando diferentes lugares e modos de olhar para a cidade. A própria estrutura física do ônibus do Programa BH para Crianças, com janelas grandes e perfil baixo, além da ausência de cortinas, é um estímulo a observação<sup>113</sup>. Além disso, a presença da professora (adulto) mediando o olhar é um aspecto a mais a ser considerado, na perspectiva de uma educação estética e do olhar, ou seja, um processo de “redescoberta guiada”, como propõe Ingold (2015, p. 238): “o processo é, antes, como o de seguir trilhas através de uma paisagem: cada história o levará a um ponto, até que você se depare com outra que o conduzirá mais adiante”. Desse modo, peregrinar de ônibus – “conquista, exploração, viagens de descoberta” – “diz respeito ao encontro de histórias, não a meros lançamentos, através do espaço” (MASSEY, 2008, p. 178).

Dessa maneira, os dados empíricos revelam que é no ônibus, mesmo que proporcione imagens rápidas e fugidias, no ir e vir, que a criança constrói uma cartografia da cidade, a partir destes movimentos de peregrinação. Ingold (2005

---

<sup>112</sup> Diário de Pernambuco – Reportagem O futuro das cidades depende do deslocamento das crianças.

[http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vidaurbana/2018/02/04/interna\\_vidaurbana,740130/mobilidade-infantil-carros-nao-sao-unica-opcao-de-deslocamento-para-c.shtml](http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/vidaurbana/2018/02/04/interna_vidaurbana,740130/mobilidade-infantil-carros-nao-sao-unica-opcao-de-deslocamento-para-c.shtml). Acesso em 10 de agosto de 2018.

<sup>113</sup> Exceção aqui cabe aos ônibus convencionais que eram alugados pela EMEI.

[2000]), ao propor que conhecemos o ambiente enquanto caminhamos, nos diz que quando o viajante ou narrador que conhece enquanto caminha não está elaborando um mapa nem utilizando um, está “simplesmente mapeando”. Para o autor, elaborar mapas não é mapear, pois quando o movimento e as práticas das pessoas são deixados de lado parece que ao final nada acontece nesses espaços. Nesse sentido, ao adotar a ideia de mapear como uma narração verbal de jornadas efetuadas ao longo do tempo, a cartografia deve ser considerada como processo de relações das experiências de movimento corporal no mundo (INGOLD, 2000; MERLEAU-PONTY, 2006). Em suma, a cartografia a proposta diz respeito aos diferentes aspectos da vivência geográfica, que vai muito além dos elementos e formas do espaço geográfico (LOPES; FERNANDES, 2018).

Nos primeiros escritos do capítulo anterior o leitor deparou-se com a proposta de pensarmos, a partir de Ingold (2015a), a educação como *educere*, onde o caminhar oferece uma proposta de educação onde o conhecimento também se dá ao longo de jornadas para fora, para o mundo. Neste Capítulo, tendo ir e vir (peregrinações) como objeto de análise, cabe levantar as seguintes questões inspiradas em Ingold (2015a): a) Que tipo de educação é essa, que se dá durante ir e vir entre a EMEI e lugares da cidade? b) E o que faz do ir e vir uma prática eficaz para a educação, concebida como *educere*? Nos subtópico seguintes procuro refletir acerca dessas questões em diálogo com os dados empíricos.

### **5.1 “Um atrás do outro que nem gafanhoto”: peregrinações da sala de aula até o ônibus**

O dia de sair da EMEI Pirilampo para os espaços da cidade era recheado de expectativas por parte das crianças e dos adultos. E por mim também não foi diferente. Por diversos momentos, ao chegar à instituição, logo no início da tarde, encontrava-me com crianças e adultos a caminho da sala da professora Helena. Nessas caminhadas até a sala percebia-se o entusiasmo das crianças e o desejo de logo chegarem na sua respectiva sala. As paradas no parquinho, o caminhar mais lento ou até mesmo o cumprimento e conversas com outras crianças e adultos eram deixadas de lado nesse momento. Ao caminhar com algumas crianças e pais, o assunto mais recorrente era presença ou não do ônibus na porta (e quando este não estava lá gerava certa ansiedade nas crianças) e o lanche para o piquenique. Pelo

caminho até a porta da sala algumas mães sempre comentavam: “Tem gente que hoje só falou nessa excursão” (NOTAS DA CAMPO, abril de 2017).

Na sala, algumas práticas foram sendo instituídas ao longo do ano, muitas delas seguindo as orientações presentes no documento que a coordenação compartilhou com as professoras. Estas<sup>114</sup>, nesse momento, estavam divididas entre a tarefa de receber as crianças (em todos os dias dos passeios de maneira eufórica e afetiva) e conversar com a família. O diálogo com a família nestes dias era mais rápido e objetivo, uma vez que as professoras organizavam todas as questões referentes à saída, tais como: conferir as autorizações e lista de presença, colocar o crachá nas crianças, conferir se a criança trouxe o lanche e orientar a ida ao banheiro. Esse primeiro momento durava cerca de 20 minutos e era também rico de interações entre as crianças que comentavam acerca das suas expectativas com a saída para a visita ao Arquivo Público da Cidade. Nestes momentos, o assunto (e os cochichos ao pé do ouvido) acerca de qual lanche cada um estava levando era o mais presente (FIGURA 23).

Figura 23 – Expectativa *versus* cochicho ao pé do ouvido



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador, novembro de 2017.

Um acontecimento muito acolhedor no campo era o fato de sempre recebermos – eu e a professora Helena – um lanche de uma das crianças. O lanche era montado pela mãe, que algumas vezes na porta, ao chegar, nos avisava: “hoje

<sup>114</sup> Professora referência e professora de apoio. A professora de apoio não participou com a turma de todas visitas, mas esteve presente nestes momentos de preparação para saída.

tem um lanchinho aí para vocês”. Eu também recebia alguns chocolates das outras crianças para colocar na minha mochila e levar para a excursão.

Ao longo do ano, pude perceber que as crianças foram se adaptando ao cotidiano das saídas, o que facilitou o trabalho de organização das professoras. Em certos momentos, as crianças já chegavam, pediam o crachá e perguntavam se poderiam ir ao banheiro. Ou seja, passaram de um comportamento regulado pelos adultos para uma forma de se organizarem mais autonomamente (SANTOS, 2015; NEVES, 2010). Cabe destacar que a perspectiva de trabalhar com a noção de cotidiano revela ações do inesperado e nem sempre se organizar de maneira autônoma significa que tudo ocorra sempre da mesma maneira, como algo dado previamente. Nessa perspectiva, Soares (2015, p. 170), inspirada em Rocha (2014), traz uma reflexão acerca do cotidiano na escola considerando-o como um tempo-espço de significação, o qual é inventado e reinventado pelos sujeitos “ao experimentarem interações com os outros, com os objetos e com aqueles tempos e espaços específicos”.

Importante apontar que a corporalidade das crianças expressa formas de ser e estar no mundo e, nesses momentos, o corpo se projeta como *locus* de experiência criadora de sentidos (MERLEAU-PONTY, 2006). Na Figura 23 observa-se uma das crianças levantando-se da cadeira, ficando mais próxima do colega para um cochicho ao pé do ouvido. Assim, como destaca Rocha (2014, p. 175), “o cotidiano se inscreve no corpo: ele é o outro do meu corpo”.

Após a chegada de todas as crianças e tudo organizado para a saída, as professoras aguardavam a coordenação chamar para se dirigirem até o ônibus. Peregrinar da sala até o ônibus se deu de maneira particular em algumas situações. Na sua maioria, as professoras organizavam as crianças em filas, algumas vezes “um atrás do outro que nem gafanhoto”<sup>115</sup> e outras separando meninos e meninas. Em um primeiro momento, até o *hall* de entrada e depois até o ônibus. Em algumas saídas não chegávamos a parar no *hall* de entrada, conseqüentemente a turma seguia direto para o ônibus. Na primeira visita, as crianças ficaram sentadas no hall esperando outra turma descer, como pode ser observado na Figura 24.

---

<sup>115</sup> Música cantada recorrentemente por uma das professoras durante as saídas com sua turma de crianças de 4 e 5 anos: “Um atrás do outro quem nem gafanhoto. Um atrás do outro que nem gafanhoto”.

Figura 24 – Preparação para saída à Praça da Assembleia



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador, março de 2017.

Enquanto aguardavam, a coordenadora Juliana conversou com as crianças acerca da praça e os motivos da visita ao espaço, como descrito no trecho.

São 13h30min e descemos até o hall de entrada. A Professora Helena pede para as crianças continuarem em filas e se assentarem. Juliana, a coordenadora, cumprimenta as crianças e diz que precisamos aguardar a outra turma de 4 e 5 anos que também vai ao passeio. Durante a conversa com as crianças, que durou cerca de 3 minutos, Juliana diz para as crianças que estamos indo à um **“passeio num lugar que é aberto e estamos indo lá para brincar”**. Algumas crianças logo começam a dizer: **“Eu já fui lá!”**; **“Eu também!”**. Juliana comenta então que a praça é um local na cidade que foi pensado para as crianças: **“Esta praça na cidade de Belo Horizonte é um espaço que foi pensado especialmente para vocês crianças. Aqui perto nós também temos uma praça com alguns brinquedos. Mas qual será a diferença entre elas? Vamos pensar!”**. **“Na praça tem dois espaços com brinquedos e vamos nos dois. Primeiro em um, lanchar e depois no outro, tá bom? Todos perto da professora Helena ou de um dos adultos. Vamos ficar lá por volta de 1 hora para conhecer este espaço da cidade”**. (NOTAS DE CAMPO, 23 de março de 2017, grifo meu).

Estes momentos de ir e vir em filas de certa forma me incomodavam, uma vez que não via sentido nessas práticas para organizar os deslocamentos e – o que Vincent *et al.*, (2001) chamam de “forma escolar” –, aparecem como ações paulatinas para tentar controlar e disciplinar<sup>116</sup> as crianças no cotidiano da escola (FIGURAS 25 e 26).

<sup>116116</sup> Percebi que essa forma escolar de organizar as crianças esteve presente em alguns espaços que visitamos, uma forma de reproduzir o que a escola já faz com a premissa de receber as crianças

Figura 25 – Saída para o Museu da Imagem e do Som



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador, novembro de 2017.

Figura 26 – Saída para o Museu de Arte da Pampulha



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador, junho de 2017.

Nota: Destaque para o Super-homem segurando na mochila do Homem de Ferro.

O estudo de Debortoli (2004) aponta o uso demasiado da “fila para tudo”, não raro, sem nenhuma necessidade. O autor destaca que essa prática acontece de maneira sutil e automática no cotidiano de uma creche, como se professoras e crianças já tivessem “incorporado a normalidade dessa forma de organização, deslocamento e ordenamento, como se a fila fosse uma estrutura de relação, forma “natural” de organização, de autoridade e dinâmica” (DEBORTOLI, 2004, p. 56).

---

e considerar que essas práticas ajudam a lidar com suas especificidades. Gostaria de destacar que no próximo capítulo elenco reflexões acerca de como a “forma escolar” esteve presente nos espaços da cidade visitados pela EMEI Pirilampo, bem como práticas que se distanciavam dessa forma de organização para receber as crianças.

Freitas (2015), ao pesquisar as práticas do cotidiano em uma escola de tempo integral, destaca o uso da fila no “deslocamento” do grupo de crianças da escola até um clube (separados por cerca de aproximadamente 1200 metros de distância). A autora aponta que a constante separação entre meninos e meninas nesta prática produz e reproduz discursos de gênero no cotidiano da escola, revelando marcas sociais, culturais e históricas dos sujeitos.

Esse ritual foi estabelecido pelos sujeitos que fazem parte daquele cotidiano e pela história que carregam consigo. Os adultos (sejam eles professores, coordenadores, pesquisadora, funcionários) carregam marcas da sua própria escolarização e dos rituais que cumpriam todos os dias na escola. (FREITAS, 2015, p. 184).

O trabalho de dissertação de Cláudia Regina Renda BísCARO (2009), que investigou o processo de construção das identidades de gênero na Educação Infantil, com crianças de cinco anos, também observou a constante formação de filas, separando meninos e meninas nos momentos de transição de um espaço para outro da instituição. A autora afirma o uso irrefletido de modos de subjetivação do masculino e do feminino nas práticas e nos rituais constitutivos do cotidiano das crianças na Educação Infantil (BÍSCARO, 2009). As Figuras 27 e 28 representam algumas dessas situações.

Figura 27 – Visita ao Museu da Imagem e do Som



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador, novembro de 2017.

Nota: Lady Buggy e Homem Aranha descendo as escadas indo em direção ao hall de entrada da EMEI.

Figura 28 – Seguindo em direção ao ônibus



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador, novembro de 2017.

Nota: Destaque para o Flash correndo e para a Mulher Maravilha e a Amora de mãos dadas.

Nesse sentido, as reflexões pontuadas por Bís caro (2009) corroboram com os estudos de Tomazelli (2013) e Santos (2015) que indicam que as representações sobre o masculino e o feminino são utilizadas para organizar as práticas pedagógicas na educação infantil, como de ordem natural pelos professores, professoras, diretores, diretoras e crianças. Assim, não se reflete acerca que esta forma de organizar o cotidiano, que é um aprendizado, pode promover situações de desigualdades dentro e fora da escola (TOMAZELLI, 2013).

Organizar as crianças em fila para o ir e vir de um lugar a outro parece não ser uma prática escolar comum somente no Brasil. Ingold (2015a) relata que uma prática comumente realizada por professores no Reino Unido, chamada de fila do “crocodilo”, é utilizada para levar as crianças aos pares e em fila, em uma linha reta, de um lugar para outro sem contratempos. O autor cita o exemplo da fila do “crocodilo”, que corresponde nesta pesquisa fila dos “gafanhotos”, para nos dizer que há muitas maneiras de caminhar, porém nem todas levam para fora. Segundo Ingold (2015a), o caminho do crocodilo não é um interessante modo de aprender, pois o objeto do aprendizado ocorre apenas no destino final, além de não possibilitar outras formas de interação entre as crianças, adultos e tempo-espacos nas relações de aprendizagem. Desse modo,



caminhar não é encarar e ser interpelado por aqueles que estão na frente, mas seguir aqueles que nos dão as costas. Copiar é parecido: participar através de movimentos de caneta, e não refletir ou assumir uma posição frente a um trabalho completo. (INGOLD, 2015a, p. 34).

De certa maneira, o que mais me incomoda com o uso demasiado da fila no cotidiano da escola é que sua organização é sempre pensada para algo que se vai fazer à frente, para ir ao banheiro, ir para o refeitório, para conter os corpos que podem por ventura sair do controle, para chegar no ônibus etc. Nesse sentido, “o conhecimento pula de cabeça em cabeça, mas as próprias cabeças – e os corpos aos quais elas pertencem – estão fixas no lugar (INGOLD, 2015a, p. 34). Não vejo sentido em formar fila para chegar em lugar algum, a não ser que o caminho, seu espaço-tempo, exija tal ação tendo em vistas seus aspectos físicos, organizacionais e/ou estruturais. No cotidiano das minhas aulas de Educação Física no ensino fundamental, por exemplo, sempre sou referenciado como aquele professor que desorganiza as crianças quando se trata de levá-las até o refeitório da escola. Mas sempre questiono: “qual o sentido de sair com as crianças em fila até o refeitório se é somente lá que a fila se justifica? Essa mesma indagação não serviria para pensar também outras ações que acontecem no cotidiano da escola e em outros espaços<sup>117</sup> como um todo?

Ingold (2015a) contrapõe esta prática aos momentos em que as mesmas crianças caminham – acompanhadas ou sozinhas – da escola para casa ou vice-versa. Elas caminham de maneira bem diferente e são “capturadas” por qualquer coisa. Ações semelhantes como as que aparecem nos registros de campo desta pesquisa, de outros autores e também, curiosamente, no vídeo “Caminhando com Tim Tim”<sup>118</sup>, em que uma mãe, por intermédio de uma filmagem, narra acerca das experiências de deslocamento com seu filho Valetim, de aproximadamente 1 ano e meio, até a casa da avó. Para a mãe o trajeto se faz de maneira mais pragmática e objetiva, com foco de se chegar ao fim, como aponta Ingold (2015a). Já para Valetim, o caminhar por cerca de dois quarteirões, revela-se como tempo e espaço de descobertas de “coisas miúdas” e experiências de encontro com o outro, com os objetos e com o mundo. Nesse sentido, como destaca Tonucci (1996),

---

<sup>117</sup> No próximo capítulo me atentarei mais aos aspectos correspondentes a maneira como os espaços da visita recebem as crianças. Como veremos, em alguns o uso da fila é reproduzido como forma de organizar as crianças.

<sup>118</sup> Disponível em: <https://youtu.be/UU5-hkBH2rw>. Acessado em 19 de junho de 2018.

distintamente dos adultos, cujos deslocamentos na cidade são vividos como ligações entre um ponto e outro como projetos de futuro ligados a uma função, as crianças vivem seus deslocamentos como uma sucessão de momentos presentes, cada um importante por si, cada um digno de uma pausa, de um assombro, de um contato. Então os tempos se alargam, os bolsos das crianças se enchem de pedras, de folhas, de papéis e a mente se preenche de imagens, de perguntas, de novos descobrimentos. (TONUCCI, 1996, p. 69-70).

Mesmo diante do pedido da professora Helena em sala para que caminhassem em fila, as crianças sempre davam um jeito de ressignificar essas práticas. Aos poucos, as crianças vão saindo da fila e as professoras parecem não impor nenhuma resistência, “como se não fizesse sentido permanecer naquela forma automática de se organizar” (DEBORTOLI, 2004, p. 56). Esse “uso criativo” (CERTEAU, 2004) das crianças foi percebido em vários desses momentos, seja um cochicho com o colega, brincadeiras, olhares, pequenas corridas para chegar ao outro colega, dar as mãos, pequenas paradas pelo caminho, se agruparem etc. Nesse sentido, as práticas do cotidiano se inscrevem nos corpos das crianças (ROCHA, 2014) que ocupam o tempo- espaço e se relacionam neles (DEBORTOLI, 2004). Dar as mãos era uma ação muito recorrente entre as crianças durante as excursões e no cotidiano da EMEI. Nas excursões, algumas com os amigos/as preferidos/as ficavam a maior parte do tempo juntas, onde os momentos eram marcados pelo fortalecimento dos laços de amizade e, portanto, “anunciam uma relação corporal no sentido mais pleno do termo” (DEBORTOLI, 2004, p. 54).

Caminhar em fila, destaca Ingold (2015a), impõe bloqueios ao movimento. Contrariamente, este estudo aposta que peregrinar de um lugar ao outro – onde descobertas, relações do corpo com tempo-espaço, interações com o outro, com os objetos e com o mundo – possibilitam novas e ricas experiências. Aqui cabe destaque às reflexões acerca do currículo e práticas a partir dos campos de experiências levantadas no Capítulo anterior. Desse modo, uma educação que propõe levar as crianças e adultos “para fora”, no sentido Ingoldiano, precisa atentar e contrapor às práticas enraizadas e naturalizadas no cotidiano da escola.

Concomitantemente, compreendo que as professoras, cotidianamente, precisam lançar mão da fila como processo de organização, não raro, para sentirem-se mais seguras em determinadas práticas. As reflexões apontadas não buscam julgar o uso da fila como uma prática certa ou errada, positiva ou negativa, mas problematizar que esse tipo de organização pelos espaços não é a único possível e

que seu uso normativo e automatizado traz consigo um tipo de racionalidade do corpo que precisamos sim ter consciência. Até mesmo para sermos capazes de encontrar soluções para esta forma de organizar as crianças, que representa sim uma homogeneização dos corpos, dos percursos e dos ritmos dos movimentos.

No item a seguir, trago alguns acontecimentos acerca do ir e vir pelas ruas da cidade dentro daquele que foi o principal meio de mobilidade das crianças e professoras até os espaços da cidade, o ônibus.

## 5.2 Peregrinações de ônibus e as narrativas das crianças acerca da cidade

Quando a gente abre os olhos, abrem-se as janelas do corpo, e o mundo aparece refletido dentro da gente. (RUBEM ALVES, 2004).

Observar a cidade, as ruas, os carros e as pessoas era um dos primeiros pedidos da professora Helena quando as crianças se sentavam nos bancos dos ônibus e foi uma ação recorrente em todas as saídas da EMEI ao longo do ano de 2017 (FIGURA 29).

Figura 29 – Crianças observando a cidade em diferentes excursões, 2017



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Diferente de uma ideia de controle ou disciplina, o pedido da professora para que as crianças se revezassem no assento que fica na janela do ônibus possibilitava que todas tivessem diferentes formas de acesso à cidade.

Caminhamos até o ônibus a fila de certa maneira se desfaz e as crianças respeitam umas às outras. Dentro do ônibus as crianças começam a dizer: **“Quero me assentar com ela”**; **“Quero ir na janela professora”**. A professora não importa que crianças escolham o lugar e propõe: **“Vamos fazer um revezamento! Quem vai na janela na volta fica na cadeira do corredor tá bom?!”**. A professora pede para as crianças abrirem as cortinas e uma das crianças diz que quer ficar com a cortina fechada. **“Hello Kit, nós vamos fazer um trajeto até a praça e vamos ver as coisas”**. Nesse momento, Professora Helena enfatiza para todas crianças: **“Vamos observar o caminho heim gente!”**. (NOTAS DE CAMPO, 23 de março de 2017, grifo meu).

Ver as coisas: as ruas, os carros, os arranha-céus, as pessoas, os motociclistas, viadutos e o túnel fascinavam as crianças durante os movimentos pelas ruas da cidade. Por outro lado, o ônibus também provocava olhares e interações. Na sua maioria, com um visual lúdico e alegre, chamava a atenção dos transeuntes ou motoristas pela cidade.

Durante parte do trajeto a professora Helena, além de cantar com as crianças, incentiva-as a observar a cidade, indicando os nomes das avenidas e ruas por onde passávamos, prédios e monumentos, como descrito no trecho que relata o passeio à Praça da Assembleia, 23 de março de 2017.

(...) **“Vamos observando o trajeto”**, diz a professora Helena. Estamos nos quarteirões próximo da EMEI. Giogio comenta: **“Eu faço esse caminho para a escola”**. Chegamos na Avenida Cristiano Machado e Hello kit comenta: **“Olha lá o triângulo!”**. Ela vê o desenho da bandeira de Minas em um dos ônibus que passam pela avenida e comenta com a professora Helena: **“Eu não sabia que era de Minas!”**. A professora Helena então comenta: **“Agora você conhece e aprendeu o que significa. Onde você olhar e ver vai saber o que é!”**. Aproximamos da entrada do **“Túnel da Lagoinha”** e as crianças **esticam o corpo** para vê-lo logo a frente. Quando entramos no túnel, fica escuro e as crianças e adultos começam a gritar. Eu também aproveito e ajudo com a gritaria. Acho um barato gritar quando entro no túnel. Traz uma ideia do fascínio e medo do escuro. Após sairmos do túnel é possível perceber a alegria e o prazer de passar por ele. Flash está sentado do meu lado e comenta: **“Eu passei em um monte de túnel na cidade!”** Procuo circular pelo ônibus e captar um pouco o que as crianças comentam. Júlia comenta acerca das cores dos ônibus para a professora Helena que diz: **“Muito bem! Você está observando!”** **“Olha a cor dos ônibus, a quantidade de carros, olha as pessoas e o que elas estão fazendo?”** Nesse instante: Hello Kit diz: **“Tem mais carros do que pessoas!”** Ao chegarmos na região central, Flash vê uma pomba na rua e me diz: **“aquela pomba está me perseguindo desde a escola!”** Eu digo: Caramba! Ela veio longe heim! O que será que ela quer? Ele observa a pomba e faz um gesto com os ombros que não sabe. **“Olha a praça que eu fui! chegou, chegou!!!”** diz Mulher Maravilha. A professora Helena diz que

aquela é a Praça da Estação e Mulher Maravilha comenta: **“Nós já fomos lá naquele museu! Já sim! “Você lembra o nome?”**, pergunta a professora Helena. **“O nome não, mas que já fui lá sim!”**. **“Aquele é o museu é o Museu de Artes de Ofícios!”**, completa a professora. Giogio comenta comigo que vem sempre ao centro com a sua mãe para comprar materiais de artesanato. A professora Helena comenta comigo que a mãe de Giogio é artesã. Frozen chama a professora Helena para mostrar a loja que a mãe trabalha. **“Professora, ali que minha mãe trabalha!”** Ela aponta o dedo e diz **“na loja de flores!”**. A professora Helena confirma que é mesmo a loja da mãe dela. Giogio me convida para me assentar ao seu lado e me diz: **“Vou te mostrar o centro. Fica olhando!”**. Professora Helena vai indicando alguns pontos da cidade para as crianças: **“Gente, aqui é a Praça Sete”**; **“Olha lá o ´pirulito da Praça Sete”**; **“Agora estamos na Avenida Olegário Maciel”**; **“Aquele ali é o Shopping Diamond Mall!”**. Homem de Ferro comenta com a professora Helena que sua tia trabalha no Diamond. Hello Kit diz: **“Professora Helena, sabia que as vezes venho aqui nesse shopping comer japonês, tomar sorvete e comer outras coisas?!”**. Logo após a fala, Hello kit vê as bicicletas na avenida e chama a atenção da professora para olhar: **“Olha as bicicletas Professora Helena!”**. Quando chegamos na praça as crianças ficaram eufóricas com gritos de **“chegamos, chegamos...”**. **“Professora Helena, chegou! Estamos na ponta dela!”** diz Super-Homem. A professora Helena pede que todos desafivalem os cintos com calma e sem correria. As crianças logo avistam os brinquedos e os olhos ficam arregalados e a euforia aumenta. (...). (NOTAS DE CAMPO, 23 de março de 2017, grifo meu).

A Figura 30 representa um desses momentos em que a professora Helena indica espaços da cidade para as crianças. Na ocasião, uma excursão para o Arquivo Público da Cidade.

Figura 30 – “Vamos observando o trajeto”



Fonte: Arquivo fotográfico do pesquisador.

Ao debruçar-se sobre esses dados, pode-se destacar que, a partir das ações da professora Helena, a cidade se expandia para as crianças. A cidade começa a ganhar outros sentidos e contornos, diferentes de outros momentos – como passeios com a família, por exemplo. Intencionalmente a professora Helena deseja uma “Educação do olhar”, no sentido colocado por Rubem Alves (2004)<sup>119</sup>.

O educador diz: “Veja!” – e, ao falar, aponta. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente. E, ficando mais rico interiormente, ele pode sentir mais alegria e dar mais alegria – que a razão pela qual vivemos. (ALVES, 2004, p. 12).

A educação do olhar possibilita o acontecimento (PROCHNOW, 2016), uma riqueza do cotidiano que as crianças vão observando na medida em que a professora às provocam para além do lugar de destino, ou seja, como aponta Ingold (2015), o conhecimento não está na chegada, mas ao longo do caminho. A experiência do olhar, entendida também enquanto experiência estética, “amplia a operação expressiva do corpo e a percepção, afinando os sentidos, aguçando a sensibilidade, elaborando a linguagem, a expressão e a comunicação” (NOBREGA, 2008, p. 147). Nesse aprendizado do olhar, compreendido como experiência estética, crianças e professoras vão construindo relações e referências da vida cotidiana do eu, do outro e do mundo (MERLEAU-PONTY, 2006). Concomitantemente, ao inquietar o olhar das crianças, a professora provoca situações de aprendizado sobre a cidade.

Ao dialogar com a perspectiva de que o conhecimento se dá ao longo do caminho, Ingold (2015, p. 238, grifo do autor) destaca que a diferença entre o novato e o experiente reside “não o *quanto* você conhece, mas de quão *bem* conhece” e “alguém que conhece bem é capaz de contar”. Para o autor, contar não é representar o mundo, mas “traçar um caminho através dele que os outros possam seguir”. Nesse sentido, a professora Helena, ao contar sobre a cidade ao longo dos trajetos, instiga nas crianças olhares para que elas descubram por si mesmas a cidade, sempre num movimento de “redescoberta guiada” (INGOLD, 2015, p. 238).

Mas, o que as crianças observam? O que dizem – narram – ao observarem a cidade nas suas peregrinações a partir das provocações feitas pela professora? (FIGURA 31).

---

<sup>119</sup> Trecho retirado do texto: Educar é mostrar a vida a quem ainda não viu.

Figura 31 – Cena em sequência: brinquedos



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Giogio e Super-homem observando os brinquedos na chegada à Praça da Assembleia.

A seguir, destaco uma passagem do caderno de campo – visita ao Museu de Arte da Pampulha, em 08 de junho de 2017 –, em que as narrativas sobre o peregrinar acontecem, possibilitando a elaboração de mapas vivenciais (LOPES, 2012).

(...). Entramos no ônibus. Neste dia a turma da sala 08, crianças de 4 e 5 anos, também vão ao Museu junto com a Turma da Amarelinha. Nesta saída vamos com o ônibus coletivo que apresenta uma diferença estrutural em relação ao último, pois suas janelas são mais amplas, permitindo às crianças e professoras observarem mais a cidade. A professora Helena deixa as crianças à vontade para escolherem seus lugares. Homem Aranha pede para eu me assentar a seu lado. O trajeto inicial do ônibus é diferente. **Algumas crianças vão comentando sobre os lugares que passam cotidianamente.** São locais próximos da EMEI. As crianças apontam, chamam a professora e dizem os nomes dos locais. Fico muito surpreso com Super Homem que sabe se localizar pelos trajetos. Ele detalha o caminho que passa com sua mãe que está a caminho de casa no retorno da EMEI. Ele aponta para a professora Helena ver onde ele embarca no ônibus. **“É ali Professora Helena!”**. Outras crianças começam a reconhecer o caminho por onde passam para ir **“ao shopping”** e **“à aula de inglês”**. Uma das crianças da sala 08 fica eufórica ao reconhecer a rua por onde passa para ir à aula de natação: **“E vira lá e depois assim e chega na natação!”**. As crianças vão admirando e reconhecendo lugares da cidade. Saímos da Avenida Cristiano Machado e seguimos em direção ao Anel Rodoviário. A professora Helena diz para as crianças que é a primeira vez que passamos por este trajeto. O número de caminhões e carros é intenso, chamando muito à atenção das crianças. Batman vê o supermercado Makro e grita para a professora: **“Olha lá o Makro! Eu venho aqui com minha mãe!”**. Observo as crianças conversarem sobre os carros, as carretas “gigantes” e o lanche. Algumas apenas observam a cidade da janela. Sento-me ao lado de Batman, que me conta uma história curiosa: - **“Eu faço um caminho igual a esse aqui para chegar na casa do meu amigo! Meu amigo imaginário”** - Seu amigo imaginário mora onde? - **“Naquele prédio lá!”** – E como você chega lá? – **“De moto!”** – Você pilota sozinho? – **“Claro ué!”**. Percorremos cerca de 1km no até a Avenida Antônio Carlos. A professora enfatiza como sendo uma avenida de grande movimento. Super Homem conversa com a professora sobre o seu

trajeto até a estação de ônibus – o MOVE [FIGURA 32]. Ele aponta indicando os locais. “**Passo aqui ó!**”. Chegando próximo da barragem da Pampulha, as crianças avistam a lagoa. Ficam eufóricas e levantam o pescoço para admirarem. Algumas chegam a levantar da poltrona. Observamos a aterrissagem de um avião no momento que passamos por cima da barragem. As crianças ficam encantadas, gesticulam e falam sobre o avião [FIGURA 33]. Super Homem me chama para próximo dele para me contar que vai até a estação do Move: “**Eu passo dentro da estação!**”. (NOTAS DE CAMPO, 08 de junho de 2017, grifo meu).

Figura 32 – Cena em sequência: estação de ônibus



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Super-homem apontando para a estação do MOVE.

Figura 33 – Cena em sequência: avião aterrissando



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Crianças observam avião aterrissando no aeroporto da Pampulha.

O estudo realizado por Foerste *et al.* (2018), ao discutir a mediação para crianças nos espaços museológicos na cidade de Vitória, indica que durante os trajetos de ônibus até os espaços de visita as crianças buscaram reconhecer os espaços urbanos por onde passaram. Durante o percurso, realizado em transporte coletivo, as pesquisadoras observaram que as crianças reconheciam alguns



espaços da cidade, realizando comentários, tais como: “- Olha, gente, eu venho nessa praia com meu pai e minha mãe”; – Olha! É aqui que eu faço balé!” etc., (FOERSTE *et al.*, 2018, p. 172-173).

Esses dados corroboram com as observações realizadas nesta pesquisa e, a partir da passagem da nota de campo acima compartilhada, podemos analisar as narrativas acerca da cidade a partir de três elementos: no primeiro, as crianças vão construindo um mapa de referência da cidade a partir do adulto que compartilha com ela nomes de avenidas, monumentos da cidade, estabelecimentos, trajetos e etc.; no segundo, as crianças vão construindo mapas a partir de suas vivências na cidade, em passeios, compras, local de trabalho e deslocamentos para atividades diversas no cotidiano; e no terceiro, crianças constroem mapas mediados pela imaginação, quando visita o amigo imaginário, por exemplo. Dessa maneira, os mapas vivenciais incluem estes três elementos na construção de uma cartografia da cidade pela criança.

Os Mapas Vivenciais se caracterizam por movimentos de representações cartográficas que trazem não só os elementos do mundo adulto (Cartografia para Crianças), mas também as referências das próprias crianças, as suas lógicas próprias presentes nos diferentes momentos de seu desenvolvimento, constitui-se em promover ofertas geo-cartográficas que possam se encontrar, daí uma cartografia com crianças, reafirmando as singularidades constitutivas do humano. (LOPES, 2012, p. 222).

Tais reflexões partem do pressuposto de que as crianças vão construindo mapas da cidade a partir das peregrinações. Pelos dados apresentados percebe-se que a partir das narrativas, dos corpos, das memórias, das histórias, das vivências, dos lugares, das brincadeiras, das práticas e dos movimentos as crianças vão desenhando a (sua) cidade. Nessa perspectiva, as crianças quando realizam peregrinações (de ônibus) “escrevem” (CERTEAU, 2004), “narram” (BENJAMIN, 1994) e percebem a cidade, trazendo “uma noção de mapeamento como reencenação narrativa de viagens” (INGOLD, 2005, p. 97). Segundo Ingold (2015a; 2018), percepção e imaginação caminham juntos e, para tal, é preciso compreender que imaginar não é como um poder de representação mental ou a capacidade de produzir imagens, mas um movimento de abertura, “fundamentalmente como um modo de viver criativamente em um mundo que ainda não é criado, formado, mas um que é em si crescente, sempre em formação” (2018, p. 43). Quando Batman relata para mim acerca do caminho percorrido para chegar até a casa do seu amigo

imaginário, ele percebe a cidade – em movimento, fluída –, mapeando-a como reencenação narrativa de viagens. Desse modo,

temos perante nós uma situação criada pela própria criança. Todos os elementos desta situação são conhecidos da criança da sua experiência anterior; de outro modo, não poderia ter criado tal situação. Todavia, a combinação destes elementos constitui algo de novo, resulta da atividade criativa que pertence à criança e não é mera reprodução daquilo que ela teve oportunidade de observar ou de ver. (VYGOTSKI, 2014, p. 28-29).

Para Vigotski (2014), o processo criativo é a capacidade de elaboração e de construção a partir da junção dos elementos velhos em novas combinações. Nesse sentido, a imaginação é fruto das experiências das crianças na/pela cidade.

Inicialmente, abordei nos referenciais deste trabalho o conceito de agência em uma perspectiva relacional, a partir de Spyrou (2018) e Ingold (2015)<sup>120</sup>. De acordo com Spyrou (2018), as abordagens relacionais para compreender a agência das crianças argumentam que esta é socialmente e relacionalmente produzida e não uma qualidade essencial da criança individual. Ou seja, desconte a ideia de agência apenas como uma ação unidirecional – sujeito/objeto. Em suma, Spyrou (2018) e Ingold (2015) destacam que a ação acontece graças à interação – ou intra-ação<sup>121</sup> – com o meio em que estamos inseridos e sua essência reside no mútuo entrelaçamento do movimento corporal (ação) e da percepção que surge dentro dos processos de desenvolvimento ontogenético.

Spyrou (2018) parte de um trabalho empírico, desenvolvido no ano de 2010, que explorou experiências das crianças de Cipriotas de 10 a 12 anos na travessia para o norte da ilha do Chipre. O norte da ilha era inacessível aos Cipriotas gregos após a invasão turca, em 1974, que resultou na ocupação de 37% do território da ilha. O autor destaca as experiências das travessias de Eleonora para o norte da ilha, para visitar seus parentes, e aponta, em suas análises, que essas experiências estão envoltas em um emaranhado de relações com entidades humanas e não humanas, em constante processo de transformação, como um devir.

O encontro com o outro e a observação da cidade de dentro do ônibus revela a agência das crianças na perspectiva de uma “experiência material-semiótica” (SPYROU, 2018, p. 25). A experiência corpórea das crianças ao peregrinarem de

<sup>120</sup> Cabe frisar que Ingold (2015) não trata especificamente da agência das crianças, mas em um conceito mais genérico de agência.

<sup>121</sup> Spyrou (2018), inspirado nos estudos de Barad (2007), utiliza o termo "intra-ação" em oposição a "interação", pois pressupõe a existência de formas independentes, distintas e agências separadas.

ônibus pela cidade não é simplesmente um encontro com outros corpos humanos, mas também encontros com tempo, espaço, formas, símbolos, emoções, histórias (individuais e coletivas), desejos. Um encontro (no sentido de um acontecimento) de coisas (INGOLD, 2012; MERLEAU-PONTY, 2006; SPYROU, 2018).

### **5.2.1 “Vamos passar pelo túnel?”: paisagens que marcam as experiências de peregrinação**

Durante as excursões pude observar que crianças e adultos vão construindo pontos de referência na cidade, e em uma perspectiva dialética, a cidade também constrói referências das crianças. Os dois principais que merecem destaque são a Avenida Cristiano Machado e o Túnel da Lagoinha. A Avenida Cristiano Machado é uma avenida de grande movimento e que conecta os bairros da região norte e nordeste ao centro da cidade, com avenidas largas e pista exclusiva do MOVE<sup>122</sup>. Localizada a poucos quarteirões da EMEI Pirilampo a avenida é via de acesso fácil e rápido e por vários momentos nas saídas as crianças referenciavam a avenida como um dos pontos do trajeto na ida ou retorno à EMEI e outras saídas pela cidade com a família.

Já o Túnel da Lagoinha despertava um fascínio nas crianças. Ele liga a Avenida Cristiano Machado ao centro da cidade de Belo Horizonte. Em todas as excursões, passar pelo túnel era uma referência e também uma diversão. “Vamos passar pelo túnel!”. O Túnel com seus aproximados 300m de extensão chamava atenção pelo fato de ser escuro. Sua penumbra, em qualquer horário do dia, fazia com que a passagem por ele fosse recheada de momentos com muita gritaria e descobertas. Em algumas atividades desenvolvidas após as excursões<sup>123</sup>, o Túnel ganhou destaque pelas crianças como ponto de referência e atração na cidade.

Um episódio muito interessante ocorreu quando Jorge fez sua primeira saída com a turma da Amarelinha. Jorge é uma das crianças que, como já relatei anteriormente, não tinha a permissão da mãe para ir às excursões com medo dele se perder da professora e dos colegas. Na terceira saída da turma para a

---

<sup>122</sup> MOVE é o sistema transporte rápido por ônibus implantado no município de Belo Horizonte no ano de 2014. Constituído por uma rede de corredores exclusivos e estações de integração e de transferência ao longo das principais avenidas que dão acesso ao centro da cidade.

<sup>123</sup> Cabe apontar que neste momento não apresentarei análises mais detalhadas das atividades após a realização das visitas. Essas análises serão feitas posteriormente.

Transitolândia Jorge participou e ficou espantado ao ver o Túnel a sua frente. Durante grande parte do deslocamento, ficou observando os espaços da cidade (FIGURA 34).

Figura 34 – A cidade que encanta e espanta



Fonte: Túnel da Lagoinha (<https://kekanto.com.br/biz/tunel-da-lagoinha/fotos/511122>, acesso em 22 de junho de 2018); Crianças (Acervo fotográfico do pesquisador).

Nota: Reação das crianças ao se aproximarem do Túnel da Lagoinha. Da esquerda para direita e de cima para baixo a reação de Jorge ao ver o Túnel se aproximando.

De acordo com Merleau-Ponty (2006, p. 253), “é por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo ‘coisas’”. Nobrega (2008, p. 142) nos chama a atenção para o fato de que a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade. Assim, é necessário enfatizar a “experiência do corpo como campo criador de sentidos”. Portanto, é através do corpo como ato enunciativo (MERLEAU-PONTY, 2006) que o encanto pela cidade ganha sentidos e significados através do corpo.

A cidade encanta e hipnotiza as crianças. Os diferentes olhares, os corpos que se movem do banco querendo ver ao longe, os sorrisos, o espanto, o medo, as curiosidades, o brincar, o dedo que aponta e as observações em silêncio expressam

as riquezas de relações que as crianças estabelecem com os tempos e espaços da cidade.

O encanto que as crianças sentem ao saírem para a cidade – expresso como espanto e fascínio diante do inesperado – é diferente de um tipo de “olhar perplexo” (ARAÚJO; CARVALHO, 2017) relacionado ao medo que muitos de nós temos em relação à cidade e, não raro, por conta deste, privamos as crianças de se aventurarem em seus medos. Mas, precisamos nos espantar junto com as crianças:

Se o olhar de “espanto” foi suplantado pelo olhar de “perplexidade” com a modernidade, responsabilizarmos pelo mundo –entendido como algo que compartilhamos com as crianças–, narrar nossas experiências e introduzir as crianças à memória da comunidade, parece ser um artifício importante para a criação da cidade em uma morada agradável e em um espaço comum de valores partilhados entre adultos e crianças. (ARAÚJO; CARVALHO, 2017, p. 126).

De acordo com Ingold (2015, p. 125), o espanto “trata-se do sentimento de admiração oriundo de se montar na crista do contínuo nascimento do mundo”. Contudo, juntamente com a abertura para o mundo vem a vulnerabilidade. Segundo Tuan (2005), é na grande cidade que permanecem os velhos medos. O autor destaca que o crescimento urbano desordenado é visto como uma selva, contudo a maior ameaça são as outras pessoas – uma espécie de transição entre o mal que estava presente na natureza e passa a ser atribuído ao humano.

O medo do urbano é o medo do desconhecido. De acordo com Lansky (2012), desde o início do século XX, “o estrangeiro” é uma das principais categorias associadas aos sujeitos nas análises sociológicas do espaço urbano, tendo o medo e a violência como um dos fenômenos que caracterizam as grandes metrópoles contemporâneas. Reflexões essas, inicialmente trabalhadas por Simmel (1905). Lansky (2012) destaca que Georg Simmel – especialmente nos textos “A metrópole e a vida mental” (1902) e “O estrangeiro” (1908) – discorre acerca dos sentimentos dicotômicos provocados pela metrópole moderna, sendo eles: “proximidade, afastamento, distância social, vizinhança, isolamento, solidão, abandono e indiferença” (LANSKY, 2012, p. 69)<sup>124</sup>.

Tuan (2005) assevera que o medo da escuridão é um acontecimento comum em todo mundo e na medida em que a criança cresce, também cresce o medo do escuro. O escuro causa a sensação de isolamento e de desorientação.

---

<sup>124</sup> Cabe destacar que no Capítulo anterior essas questões foram trabalhadas à luz de outros/as pesquisadores e pesquisadoras.

Com a falta de detalhes visuais nítidos e a habilidade de movimentar-se diminuída, a mente está livre para fazer aparecer por mágica imagens, inclusive de assaltantes e monstros, com o mais leve indício perceptivo. Quando os adultos procuram lembrar de seus primeiros medos, esquecem os da infância, mas lembram do temor à escuridão. Não obstante, muito frequentemente os pais, que conservam lembranças como essas castigam as crianças, trancando-as em quartos escuros, que são lugares assombrados e significam abandono total. (TUAN, 2005, p. 26-27).

O trabalho de Flávia Pires (2007) destaca que as crianças gostam de brincar com o medo. Em sua tese, ao estudar as crianças da cidade de Catingueiras na Paraíba, nos diz que são os adultos, e não tanto as crianças, que mais temem os mal-assombros. “As crianças brincam de temer, de criar o medo, de assustar-se, enquanto o adulto não brinca com essas coisas de Demônio” (PIRES, 2007, p. 117). Neste estudo, as crianças adoravam passar pelo túnel escuro e “teatralizar” esse medo – de certa maneira sob controle – era uma aventura, uma brincadeira. Contudo, podemos inferir que o medo no adulto, não raro, o anula e o faz se esconder e viver a cada dia mais nos “enclaves fortificados” das grandes cidades (CALDEIRA, 2002; BAUMAN, 2009) – em um mundo de estrangeiros (SIMMEL, 1908; LANSKY, 2012).

O túnel impactou as experiências das crianças e seu registro se materializou em várias atividades desenvolvidas pela professora Helena após as excursões.

Figura 35 – Crianças constroem a cidade



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador, maio de 2017.  
Nota: Destaque à presença do Túnel nas construções.

Na Figura 35, trago o registro de uma atividade com peças de montar, por meio das quais as crianças construíram a cidade a partir das experiências realizadas na excursão à Transitolândia<sup>125</sup>.

Dando prosseguimento, apresento alguns registros de desenhos<sup>126</sup> que anunciam o ônibus como *locus* que marca as experiências do ir e vir das crianças na cidade e é a partir da possibilidade dessas peregrinações propostas pela escola que as crianças vão percebendo e apropriando da cidade (FIGURA 36).

Figura 36 – Desenhos das crianças com destaque ao ônibus



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Na parte superior, da esquerda para direita, tem-se: Desenho com destaque a passagem pelo Túnel com o ônibus e dois desenhos representando o que foi para as crianças à visita ao Museu da Imagem e do som. Na parte inferior, da esquerda para direita: desenho representando a visita à Transitolândia e dois desenhos representando a excursão ao Arquivo Público Mineiro.

A partir da análise de alguns desenhos, é possível apontar que algumas crianças, ao invés de desenharem o espaço visitado na excursão, desenharam o

<sup>125</sup> No próximo Capítulo darei ênfase às atividades desenvolvidas pela professora Helena após as excursões.

<sup>126</sup> Na perspectiva de análise dos desenhos, apresento em anexo (anexo 5) um quadro com as idades das crianças. Nesse sentido, na tese pretende-se levar em consideração que as crianças apresentaram diferenças nos detalhes dos desenhos quando comparados os períodos em que foram realizados, levando em conta a passagem de um ano no campo.

trajeto ou o ônibus utilizado na peregrinação, demonstrando, desse modo, que o deslocamento é um elemento central nas excursões, tão importante quanto o local de visitação (FIGURA 37).

Figura 37 – “A gente dentro do ônibus”



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Excursão à Praça da Assembleia, 23 de março de 2017.

Abaixo, destaco parte de um texto elaborado coletivamente pela turma por intermédio da professora, no qual é possível observar a riqueza de detalhes acerca da cidade a partir do olhar da criança.

Quinta-feira, 27 de março de abril, nós fomos ao Mercado Central. Saímos da EMEI Pirilampo, como **corajosos aventureiros**, de ônibus e passo-a-passo, no caminho observamos: pessoas, muitos carros, motos, **passamos pelo túnel**, passamos pelo pirulito da praça sete, vimos vários ônibus, passamos pela Cristiano Machado, vimos máquinas trabalhando na construção da rua, vimos o metrô, o Homem de Ferro viu o trem, vimos árvores, vimos pessoas esperando o ônibus e chegamos ao mercado. (...). (NOTAS DE CAMPO, em 27 de abril de 2017)<sup>127</sup>.

No segundo Capítulo destaquei que Sarmiento (2018) aponta o conceito de *affordance* como instigante para orientar políticas públicas para o bem-estar das

<sup>127</sup> Na atividade, Helena propôs e se prontificou a registrar um texto a partir dos relatos das crianças acerca da ida ao espaço. Nesse momento, a professora convidou as crianças para a roda, pegou sua caneta, caderno e pediu as crianças para contarem acerca da ida ao mercado.



crianças e para a cidadania. Segundo Sarmiento (2018), a *affordance* apresenta-se útil para se compreender os aspectos de vínculos das crianças com o espaço urbano e sugere que quando maior a mobilidade das crianças pela cidade mais positivas são as *affordances*.

Na sua aplicação às relações que as crianças estabelecem com o meio ambiente e, em especial, com a cidade, a *affordances* positiva (HEFT, 1988) refere-se às propriedades dos espaços, edifícios, mobiliário urbano, equipamentos etc. que podem ser percebidas pelas crianças de modo que elas estabeleçam com esses espaços uma relação de empatia. (SARMENTO, 2018, p. 237).

Sarmiento (2018) afirma, nesse sentido, que espaço urbano e os seus elementos constitutivos (edifícios, ruas, jardins, veículos, equipamentos etc.) oferecem diferentes e ricas oportunidades perceptivas às crianças e aos adultos e são ampliadas a partir da diversidade de experiências de movimento na e pela cidade.

Ingold (2015) contrapõe o conceito de *affordances*<sup>128</sup>, presente nos estudos de James Gibson (1927), o qual propõe que nosso acordo perceptivo com o ambiente ocorre a partir da adaptação ao meio ambiente, como se as *affordances* estivessem lá para serem descobertas e postas em uso – indicando, a partir de Deleuze e Guattari (2004), o conceito de *hecceidades*. Ingold (2015) inverte e amplia a lógica proposta por Gibson, indicando que *hecceidades* não são o que nós percebemos, mas, ao contrário, são aquilo *com* que percebemos. Nesse sentido, o corpo ganha centralidade enquanto *locus* de experiência corporificada.

Segundo Lefebvre (2001), a “ciência da cidade” tem esta por objeto (programática), desse modo, é compreendida como realidade acabada e em decomposição. Contudo, o movimento dialético, por meio de uma utopia experimental, aponta que o programático não basta e se apresenta “como uma relação entre ciência e a força política, como um diálogo, fato que atualiza as relações ‘teoria-prática’ e ‘positividade-negatividade crítica’” (LEFEBVRE, 2001, p.114-115).

Ingold (2012) faz uma interessante provocação ao afirmar que o mundo que habitamos não é composto por *objetos*, mas por *coisas*. Ao diferenciar esses termos (dialogando com a abordagem ecológica de James Gibson (1979) e a obra *A Coisa*

<sup>128</sup> De acordo com Ingold (2012), o termo *affordances* designa a qualidade de um objeto que convida e permite se fazer algo com ele.

(1971) de Martin Heidegger), Ingold (2012, p. 29) destaca que o objeto se coloca diante de nós como um fato consumado, porém a coisa é “um acontecer, ou melhor, um lugar onde vários acontecimentos se entrelaçam”.

O que gostaria de trazer como reflexão, nos termos acima, é que, no ir e vir, apreender a cidade (tendo-a como parte das nossas experiências) não é tomá-la como um conjunto de elementos e objetos a serem encontrados nela ou discernir suas formas e disposições, mas juntar-se a ela em “uma reunião de vidas, e habitá-la é se juntar à reunião ou, nos termos de Heidegger (1971), participar com a coisa na sua coisificação” (INGOLD, 2012, p. 30). Nessa lógica, a cidade e seus elementos constitutivos não são estáticos, prontos e objetivos (LEFEBVRE, 2001; 2002), mas percebidos e apropriados em um movimento relacional, “não como objeto, mais como coisa”.

Como explica Juhani Pallasmaa (1996), nossas experiências arquitetônicas mais fundamentais são verbais e não nominais. Elas consistem não em encontros com objetos – a fachada, a padieira da porta, a janela e a lareira – mas em atos de se aproximar e entrar, olhar para dentro ou para fora, absorver o calor da lareira (Pallasmaa 1996, p. 45). Enquanto moradores, nós experimentamos a casa não como objeto, mas como coisa. (INGOLD, 2012, p. 30-31).

Certamente, diferente de caminhar a pé ou deslocar-se de carro, como exemplos, é no e de dentro do ônibus que as crianças foram compartilhando experiências corporificadas – acontecimentos de percepção, de ação e de conhecimento – na cidade com os pares e adultos. É no ônibus que se constroem tanto as experiências de sociabilidade quanto as experiências de aprendizado do olhar. Observar o outro e receber olhares de quem está do “lado de fora” trazia certo fascínio para as crianças. Em um movimento relacional, brincando com o Outro, provocavam e eram provocadas.

### **5.2.2 Peregrinações lúdicas: o brincar no ir e vir**

(...) ao nos aproximarmos da Praça da Estação, Super Homem observa pela janela e comenta com a professora Helena: “**Olha lá o mindingo!**”. A professora Helena diz: “**É mendigo Super Homem!**” Ele retorna: “**É... Mendigo ali ó!**”. Algumas crianças ‘esticam o pescoço’ para ver se conseguem observar. Nesse momento uma das crianças comentam: “**Não tem pai né!**”. A professora então diz: “**É! Não tem família e nem onde morar!**”. Mulher Maravilha então comenta: “**A Cinderela não tem pai!**”. A professora Helena chega a chamar a atenção da Mulher maravilha, dizendo que “**tem coisas que os amigos contam que é só pra gente! Não pode ficar contando para todo mundo!**”. Cinderela parece nem ligar e continua

observando pela janela. O ônibus então para, devido ao trânsito no local, bem em frente a um ponto de ônibus. Hello Kit e Super Homem começam a chamar um homem que está parado no ponto e distraído por sinal. A janela está fechada e as crianças começam a chamar o homem: **“Oie moço?! O homem continua distraído. As crianças se baixam no banco e começam a rir. Hello kit dá um pequeno toque na janela e quando o homem olha as crianças se abaixam e caem na gargalhada. Outros adultos que estão no ponto observam a cena e soltam alguns sorrisos. O ônibus arranca e outras crianças ficam sem saber o motivo das gargalhadas, mas acabam “entrando na onda” quando Hello Kit fala “O moço! Hahahahahahaha....!” (...)** (NOTAS DE CAMPO, em 29 de novembro de 2017, grifo meu).

Na primeira parte do trecho ilustrado, a observação de Super-homem trouxe para o grupo de crianças, para a professora e para o pesquisador reflexões sobre as condições de vida de uma pessoa moradora de rua. A partir do comentário das crianças, Helena entrevistou, apresentando certo “estereótipo” do homem que Super-homem observou, além de chamar a atenção de Mulher Maravilha por contar que Cinderela não tem pai. Acredito que Helena poderia ter explorado mais a presença de diferentes sujeitos na cidade, porém ficou preocupada com o “segredo” de Cinderela, revelado por Mulher Maravilha. Gostaria de chamar a atenção que Mulher Maravilha apontou uma revelação e não ficamos atentos a isso naquele momento. Quando uma das crianças diz que “mendigo” não tem pai e a professora reflete acerca dessa condição, Mulher Maravilha é pontual ao afirmar que “Cinderela não tem pai!. Ou seja, ela não é moradora de rua, tem família e tem onde morar. Nesse sentido, as crianças constroem relações entre o que veem na rua e suas próprias experiências. O fato passou despercebido, ou foi silenciado, pelo constrangimento provocado.

Já na segunda parte da nota de campo, a brincadeira de bater no vidro é um convite ao outro – um acontecimento – (PEREIRA, 2005), uma relação que atravessa materialidades (barreiras) e se expressa enquanto produção simbólica e cultural, linguagem, experiência e relação com o mundo (PEREIRA, 2005; BENJAMIN, DEBORTOLI, 2004). Nos dizeres de Borba (2006):

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor. (BORBA, 2006, p. 39).

Nesse sentido, o brincar apresenta-se como uma das formas mais sofisticadas de partilha das relações de significação do mundo, entrecruzando

histórias, narrativas, tempos e espaços (BENJAMIN, 1987 [1928]; VIGOTSKI, 1998). Benjamin (1987 [1928]) em *Brinquedos e Brincadeiras*, nos apresenta uma importante diferenciação entre a experiência do adulto e da criança. Para Benjamin, o adulto narra sua experiência e a criança se fundamenta no jogo, na brincadeira e na repetição como forma de elaboração e representação de suas experiências no mundo.

O adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores, goza duplamente uma felicidade. A criança volta a criar para si todo o fato vivido, começa mais uma vez do início. Talvez seja essa a raiz mais profunda do duplo sentido da palavra alemã *Spielen* (brincar e representar): repetir o mesmo seria seu elemento comum. A essência da representação, como da brincadeira, não é “fazer como se”, mas “fazer sempre de novo”, e a transformação em hábito de uma experiência devastadora. (BENJAMIN, 1987 [1928], p. 253).

Na Figura 38 destaco os momentos em que Super-homem realiza sua brincadeira preferida dentro do ônibus com os colegas, brincar de ser motorista.

Figura 38 – Super-homem e colegas brincando de motorista



Fonte: Acervo fotográfico do Pesquisador.

Nota: Da esquerda para direita: Visita ao Museu do Brinquedo; Visita ao Museu de Arte da Pampulha e Visita ao Arquivo Público Mineiro.

Independente do lugar em que se vai e da paisagem que se observa, pode-se destacar que o movimento de ir e vir é vivenciado de maneira lúdica. Nesse sentido, as crianças se apropriam e percebem a cidade brincando com o outro, com seu corpo e com o corpo do outro.

Para Benjamin (1987 [1928]), o brincar não é uma mimetização do real – como se criança pensasse o mundo para representá-lo por meio da brincadeira – mas significa o mundo através dele. Desse modo, o brincar propicia a construção da experiência no mundo, “edificando novas possibilidades de interpretação e

representação do real, de acordo com suas afeições, suas necessidades, seus desejos e suas paixões” (JOBIM e SOUZA, 2012, p. 148).

De acordo com Gouvêa (2011), o caráter lúdico media a ação da criança no mundo e em suas atividades seu objetivo não está atrelado aos resultados, mas no prazer de sua execução:

Prazer que vem de brincar com os objetos, os seres e a linguagem, emprestando-lhes um sentido que vai além da realidade imediata. A criança atribui ao que a cerca um sentido próprio, transgredindo o real e, ao mesmo tempo, dialogando com esse real, reinventando-o. (GOUVÊA, 2011, p. 555).

Para Debortoli (1999), a ludicidade é uma das dimensões da linguagem humana, possibilidade de expressão, capaz de dar sentido e significado à existência, ressignificar e transformar o mundo. Brincar de motorista é apreender, imaginar, representar e dar sentido e significado ao mundo. Dessa maneira, a “imaginação é acionada no ato do brincar, no diálogo com o real, transcendendo-o” (GOUVÊA, 2011, p. 555).

Os dados empíricos buscam dar visibilidade ao fato de que as crianças, como atores sociais, possuem a capacidade de formular “interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (SARMENTO, 2005, p. 373). Nessa perspectiva, aposta-se que compreender a “gramática das culturas infantis” (SARMENTO, 2002) no que se refere aos momentos do ir e vir escola-cidade revelam formas designadamente infantis de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo (GOUVÊA, 2011). Essas ações também dialogam com os conceitos de “cultura de pares” e “reprodução interpretativa” propostos por Corsaro (1985), já expostos no primeiro Capítulo.

No retorno para a EMEI, após a realização da visita nos espaços da cidade, a perspectiva de observação da cidade pelas crianças se mantinha. Muitos caminhos/trajetos eram novidades e a professora Helena fazia questão de lembrar o combinado: “Quem veio na janela agora troca com o colega e vai no corredor” (NOTAS DE CAMPO). Mesmo diante do cansaço, a atenção estava voltada sempre para o que se podia observar na cidade. Somente na turma de 4 e 5 anos observei que algumas crianças tentavam tirar um cochilo, mas, diante dos acontecimentos e movimentos dentro do ônibus era possível mesmo dar somente algumas piscadas.

Curiosamente, na Figura 39, observamos a maioria das crianças olhando para um lado e as professoras para o outro. Ou seja, o que desperta interesse nas crianças é diferente do que chama a atenção do adulto, formas diferentes de observar e sentir a cidade.

Assim, alguns autores como Aikten (2001, 2014) Tonucci (2005, 2016), Müller (2007), buscam afirmar em seus estudos a perspectiva de pensar a cidade a partir do que as crianças têm a nos dizer, como sugere Müller (2012, p. 295) uma cidade “através das lentes das crianças”.

Figura 39 – Retorno da visita ao Arquivo Público da Cidade



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador, 08 de novembro de 2017.

Nota: As crianças observam o prédio do batalhão da Polícia Militar na região central de Belo Horizonte.

Corroborando, Kramer (2000) sugere que

aprender com as crianças pode ajudar a compreender o valor da imaginação, da arte, da dimensão lúdica, da poesia, de pensar adiante. Entender que as crianças têm um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, que subverte o sentido de uma história, que muda a direção de certas situações, exige que possamos conhecer nossas crianças, o que fazem, de que brincam, como inventam, de que falam. E que possam falar mais. Se história e linguagem são dimensões fundamentais que dão humanidade aos sujeitos, se acreditamos que há uma história a ser contada porque há uma infância do homem, poderemos compreender melhor nossas crianças, compreender melhor nossa época, nossa cultura, a barbárie e as possibilidades de transformação. Há que aprender com a criança a olhar e virar pelo avesso, a subverter, a tocar o tambor no ritmo contrário ao da banda militar, de maneira que as pessoas, em vez de gritar, obedecer ou marchar, comecem a bailar. (KRAMER, 2000, p. 12-13).

A chegada à EMEI acontecia próxima ao horário de saída das crianças, às 17h20min. Nesses momentos de chegada, a fila era organizada após as crianças descerem do ônibus, mas logo quando passavam do portão de entrada se desconfigurava e as crianças adentravam pela escola de maneira mais livre. Nesses trajetos as crianças, as professoras e o pesquisador caminhavam de maneira mais tranquila até a sala. Na sala, as crianças eram orientadas pela professora Helena a irem ao banheiro e depois terminavam de comer o lanche que restou do piquenique na excursão (FIGURA 40).

Figura 40 – Chegada à EMEI: hora de compartilhar o lanche



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Visita ao Arquivo Público da Cidade.

Era um momento de tempo livre das crianças e a professora não tinha o costume de propor nada acerca das vivências. O lanche do piquenique era posto sobre as mesas e compartilhado entre todas as crianças. Compreendia aquele momento como uma fluidez do dia. Era um tempo de troca entre as crianças, através de conversas diversas. Já por volta das 17h20min os pais chegavam na porta e as crianças corriam logo para os braços: “E o passeio? Foi legal?”, pergunta uma mãe. “Sim!”, responde Lucas com um sorriso, saltitando até chegar nos braços da mãe após a excursão à Praça da Assembleia.

Os escritos deste Capítulo apontam as riquezas dos acontecimentos relacionados aos movimentos de peregrinação que ocorreram desde a sala de aula até os espaços da cidade. A partir dos dados empíricos, foi possível apontar as

experiências das crianças no ir e vir a partir de três importantes elementos, tendo as narrativas das crianças como principal fonte de análise: 1) a construção de **mapas de referências** da cidade a partir daquilo que o adulto compartilha com ela no cotidiano; 2) a construção de **mapas a partir de suas vivências** na cidade, seja em passeios, excursões, compras, deslocamentos para atividades diversas no cotidiano e: 3) a construção de **mapas mediados pela imaginação**, frutos das experiências das crianças na/pela cidade, proporcionadas pela EMEI Pirlampo.

Pode-se destacar que é a partir das ações da professora Helena que a cidade se abre para as crianças e o peregrinar marca as experiências do ir e vir. É no ônibus, nos movimentos de peregrinação, que as crianças da Turma da Amarelinha constroem referências cartográficas da cidade, entrecruzando movimento e acontecimento, onde a cidade se oferece como lugar da experiência e a escola como uma das possibilidades de ser uma mediadora da relação criança e espaço urbano. Por fim, são nesses movimentos corporificados, a partir das experiências de peregrinação, que o conhecimento acerca da cidade se consolida com sentidos e significados para crianças, professoras e pesquisador.



## **CAPÍTULO 6 – “BRINCAR OU CONHECER O MUSEU?”: CRIANÇAS, PROFESSORAS E PESQUISADOR NOS ESPAÇOS DA CIDADE**

No Capítulo anterior constatamos que os movimentos de peregrinação, desde à escola até os espaços de visitação, marcam as relações e experiências das crianças e dos adultos da/na cidade. Os dados indicam as riquezas nos movimentos de ir e vir de ônibus, nas quais as crianças elaboram referências cartográficas da cidade, entrecruzando movimento e acontecimento. Nesse aspecto, destacou-se o importante e fundamental papel da professora Helena como mediadora do observar a cidade, em uma perspectiva de educação do olhar.

Este Capítulo tem como objetivo apresentar ao leitor os modos como se deram as relações e experiências das crianças, das professoras e do pesquisador nos espaços de visitação, propostas a partir das excursões realizadas pela Turma da Amarelinha. Concomitantemente, faço um movimento de apresentar como essas experiências foram retratadas nos registros de desenhos das crianças pautados pela professora Helena na sala de aula nos dias posteriores as excursões<sup>129</sup>.

No Capítulo 4, apresentei detalhadamente como a EMEI Pirilampo, em parceria com a GECEDI/SMED, organizou e viabilizou as excursões. O diálogo realizado pela equipe gestora da EMEI Pirilampo com o Projeto Educando a Cidade para Educar e as Proposições Curriculares para Educação Infantil do Município de Belo Horizonte demonstra o desejo de garantir e oportunizar às crianças e docentes o acesso aos espaços da cidade. Nesse sentido, a escola, juntamente com as instituições parceiras, realizou um movimento que perspectivou explorar espaços da cidade poucos ocupados pelas crianças e, não raro, sem acolhimento específico a esta categoria geracional – tanto na adequação dos espaços para receber as crianças quanto do pouco alcance das mediações de conhecimento (CARVALHO; LOPES, 2016; FOERSTE *et al.* 2018; TRINDADE, 2016). Não obstante, buscou problematizar também o lugar que as crianças ocupam nesses espaços, potencializando políticas de pertencimento, participação e acesso à cidade (ARAÚJO, 2013; 2018; 2018a; SARMENTO, 2018).

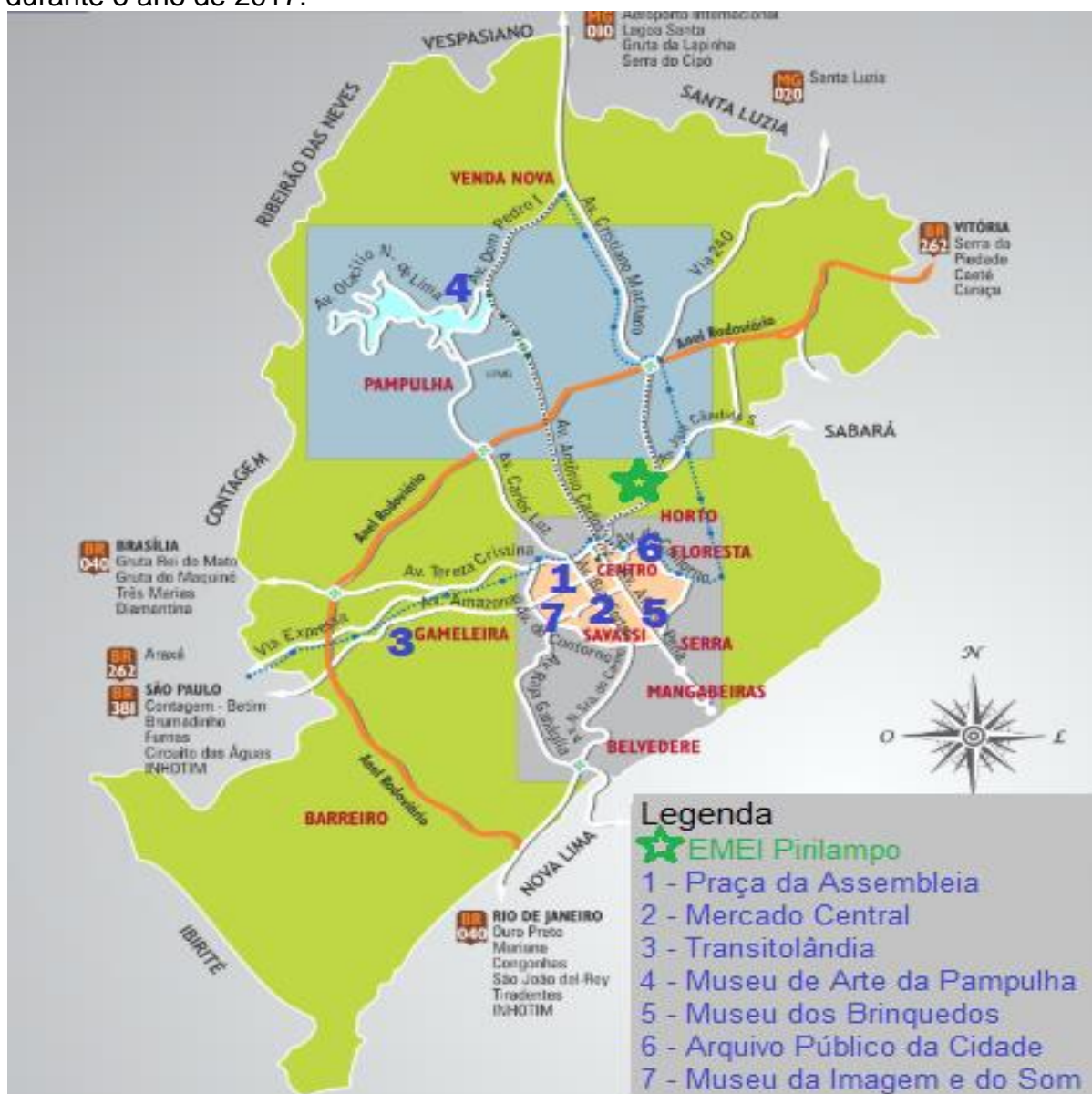
Como mencionado, a turma da Amarelinha realizou sete excursões ao longo do ano de 2017, para os seguintes espaços: Praça da Assembleia, Mercado Central,

---

<sup>129</sup> No Apêndice F apresento um quadro com atividades propostas após a realização das excursões.

Transitolândia, Museu de Arte da Pampulha, Museu dos Brinquedos, Arquivo Público da Cidade de Belo Horizonte e Museu da Imagem e do Som. Na Figura 41 destaco a localização geográfica aproximada de cada um dos sete espaços no mapa da cidade de Belo Horizonte.

Figura 41 – Mapa Geográfico da Cidade de Belo Horizonte com ênfase em localizações aproximadas dos espaços onde a turma da Amarelinha excursionou durante o ano de 2017.



Fonte: <http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh>.

Nota: Adaptado pelo autor.

Em um primeiro momento, cabe destacar que, dos sete espaços por onde a turma da Amarelinha excursionou durante o ano de 2017, cinco se encontram na área central da cidade de Belo Horizonte. No Capítulo 4 foi apresentada a carta da

GECEDI (ANEXO 1) com a lista de museus e espaços parceiros do Projeto Educando a Cidade para Educar. Na oportunidade, chamei a atenção sobre o fato dos espaços estarem concentrados na região Central e na região da Pampulha da Cidade de Belo Horizonte, alertando que são apresentados para as crianças e professoras uma ideia de cidade educadora a partir de espaços consagrados. Sem pormenorizar todo complexo processo de mobilização tanto da GECEDI quanto dos espaços parceiros, é necessário destacar que nos espaços periféricos da cidade outros lugares também podem ser explorados e apresentam grandes potencialidades de conhecimento. Mesmo o projeto Educando a Cidade para Educar e o projeto APBHC, que dão enfoque para diferentes possibilidades de exploração da cidade, os dados apontam uma concentração de propostas de excursões para espaços no centro da cidade, predominantemente para museus e centros culturais. Neste sentido, a cidade deixa de ser explorada em sua diversidade e desigualdade no acesso ao patrimônio sociocultural.

Não poderia deixar de ponderar, por outro lado, que as iniciativas da GECEDI, tendo como carro-chefe o projeto Educando a Cidade para Educar – em conjunto com os museus, espaços parceiros e instituições de educação infantil da cidade de Belo Horizonte –, apresentam importantes avanços nas políticas de democratização dos espaços de conhecimento e de direito à cidade.

O contraponto que os dados desta pesquisa indicam é que outros espaços da cidade podem ser também explorados, tanto na perspectiva do bairro quanto dos espaços periféricos da cidade, tais como parques, praças, centros culturais, museus fora do circuito central da cidade, comunidades, universidades, grupos culturais do bairro etc., “criando redes de significação atravessadas por sonhos, fazeres e saberes que se configuram como movimentos instituintes presentes na dinâmica territorial e que vão possibilitando novas significações” (ARAÚJO, 2011, p. 139). Nesse sentido, levando em consideração os delineamentos do trabalho aqui proposto, outras pesquisas podem indicar dados de instituições que possam realizar ações nessa direção, contrapondo e ampliando o campo de estudos acerca da temática Infância, Cidade e Educação.

No que se refere ao acesso das crianças de 0 a 6 anos em espaços como os museus, por exemplo, os trabalhos de Carvalho; Lopes (2016), Foerst *et al.* (2018), Leal (2016) e Trindade (2016) apontam a escassez de estudos e pesquisas que discutem a inserção das crianças nesses espaços. Outro dado relevante que as

autoras enfatizam é o número reduzido de espaços culturais e agentes públicos com atendimento específico às crianças.

Como já mencionado, ações como fóruns e colóquios locais propostas pela coordenação do Projeto Educando a Cidade para Educar – com o intuito de sensibilizar e mobilizar os gestores culturais de espaços, tais como: museus, parques e centros culturais, para o acolhimento das crianças de 0 a 6 anos – procuram tornar mais acessível o que a criança vai vivenciar nesses espaços.

De acordo com Freitas e Trindade (2013), idealizadoras do Projeto *Educando a Cidade para Educar*, nesses encontros acontecem interlocuções com gestores dos espaços culturais, profissionais que atuam diretamente com mediação nos espaços, professores da rede municipal de Educação Infantil e técnicos da Secretaria Municipal de Educação (SMED). As autoras consideram que sempre houve iniciativas de alguns professores ou escolas com intuito de proporcionar a ida das crianças aos museus, parques, praças, centros culturais e de lazer da cidade. Todavia, as experiências eram marcadas por processos de enfrentamento e de distanciamento entre os propósitos educativos mais amplos, levando em consideração a perspectiva de Belo Horizonte como Cidade Educadora, e o que de fato era oferecido. Dentre os desafios, podemos citar: o acolhimento das crianças e professores/as nos espaços, a organização das mediações, a rigidez nas regras de uso e a apropriação dos espaços, as dificuldades de lidar com as especificidades das crianças, a pouca exploração das linguagens infantis etc.

Nesse sentido, e em contraposição a estes acontecimentos, a perspectiva de pensar a apropriação dos espaços da cidade pelo “olhar da criança” foi fonte de debate nos três primeiros fóruns promovidos pelo Projeto Educando a Cidade para Educar, denominado “Colóquio Educando a Cidade para Educar”, realizados em 2013, 2014 e 2015. O encontro contou com a participação dos educativos dos espaços culturais, os professores das universidades e os professores das instituições de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte para apresentarem seus pontos de vista acerca das ações de “imersão cultural das crianças pela cidade” (TRINDADE, 2016). Questões acerca da funcionalidade de um planejamento por parte da escola antes, durante e depois de promover a circulação das crianças pelos espaços da cidade foram debatidas nas três edições do evento e tem sido fonte de debates nos fóruns.

É preciso estar atento para que a preparação para a saída, o momento em si das experiências nos espaços culturais e a exploração do visto e do sentido sejam ações que se ampliem mutuamente, em uma permanente interdependência. A partir de suas provocações, observa-se necessidade de que uma sequência definida pelo adulto não interfira nos processos subjetivos das crianças. É preciso planejar as visitas, mas isso não significa que tudo deva ser tão previsível e ordenado pelo planejamento do professor a ponto de coagir as crianças a somente cumprirem um protocolo pré-estabelecido de visitas culturais. (TRINDADE, 2016, p. 38-39).

Considerando estes apontamentos, a partir da empiria, podem-se apontar avanços, tanto na perspectiva de mudança na forma de conceber as funções dos espaços que recebem as crianças e seu papel educativo – em destaque com o intuito de garantir a cidade e seus espaços como direito – quanto na instituição de processos de formação de professores e coordenadores das escolas de Educação Infantil no município de Belo Horizonte. Esses avanços também são apontados no estudo de Leal (2016)<sup>130</sup>, no qual a autora destaca:

Fazendo uma análise sobre os avanços e conquistas alcançados pelo Projeto Educando a Cidade para Educar, pode-se perceber uma mudança na forma de pensar a educação entrelaçada com a cultura e o lazer da Infância em Belo Horizonte. Vários fatores vêm contribuindo com esse processo, e o diálogo já vem se estabelecendo, trazendo a consciência para uma maior sensibilidade no que se refere à abertura de espaços culturais da cidade. O que se destaca nesse processo é a oportunidade para as crianças da educação infantil da rede municipal de ensino ampliarem sua visão de aprendizagem, cultura, cidade e de mundo. (LEAL, 2016, p. 105).

Trindade (2016), aponta vários avanços conquistados até o ano de 2016 em termos de políticas culturais de acesso aos espaços em parceria com gestores da educação pública e dos espaços culturais, professores, famílias e crianças. Nesse sentido, destaca que

- os educativos dos espaços culturais têm equipes de educadores se especializando no atendimento a crianças;
- há ampliação das agendas, ao longo do ano, para as crianças das instituições de Educação Infantil e consequente crescimento da circulação desse público pela cidade;
- as crianças têm conquistado direito de voz e interlocutores interessados em suas demandas;
- há uma crescente sensibilização dos gestores, tornando-os mais engajados nas ações de promoção cultural de qualidade para esse público;
- de maneira crescente, os Educativos têm aberto espaços para receber o professor, garantindo a imersão cultural dele também;
- uma política pública de garantia de circulação das crianças e seus professores pelos espaços públicos vem se constituindo com a participação ampla de

<sup>130</sup> O estudo de Leal (2016) teve como objetivo investigar a relação entre o lazer da criança a partir do entrelaçamento entre escola e museus. A pesquisa teve como foco as experiências das crianças observadas nos diferentes espaços e tempos de quatro escolas da rede municipal de Belo Horizonte e museus da cidade, tendo como referências o projeto Educando a Cidade para Educar e o Programa Escola Integrada (PEI) da SMED.

agentes educadores; • as universidades têm-se interessado em fomentar o projeto de uma cidade que perceba a criança e a inclua na sua dinâmica; • os educadores dos museus, dos centros culturais, dos parques, das escolas, entre outros, têm-se aproximado entre si, construindo e trocando estratégias de mediação do conhecimento (nota-se que são cada vez mais criativas e adequadas às crianças); • as crianças têm tido mais oportunidade de influenciar a cidade com sua cultura; • as instituições educativas estão construindo seus conhecimentos em torno das experiências de imersão cultural pela cidade, a partir da interlocução com a criança. (TRINDADE, 2016, p. 40).

Diferentemente do que foi exposto por Trindade (2016), as notícias mais atuais não são animadoras e indicam o esvaziamento de políticas públicas no âmbito da rede municipal de Belo Horizonte, rompendo com importantes processos históricos e avanços na democratização de acesso aos espaços da cidade. Nos escritos iniciais deste trabalho foi mencionado a suspensão, por parte da SMED e do Programa BH para Crianças, de todos os agendamentos dos ônibus da frota que atendem ao Projeto Educando a Cidade para Educar, atingindo, dessa maneira, as excursões realizadas pelas instituições de Educação Infantil do município de Belo Horizonte.

Os dados desta pesquisa, bem como de outros trabalhos já citados, apontam importantes avanços nas políticas públicas de educação e de direito e acesso à cidade, contudo, não poderia deixar de indicar neste trabalho meu incômodo em relação aos descasos recorrentes por parte do poder público ao tornar as conquistas de direitos uma ação descontínua e dependente de iniciativas de boa vontade político-partidária. Como nos provoca Hannah Arendt (1993, p. 64), “se o mundo deve conter um espaço público, não pode ser construído apenas para uma geração e planejado somente para os que estão vivos: deve transcender a duração da vida de homens mortais”.

Sendo Belo Horizonte considerada, por um bom período, uma “cidade signatária das cidades educadoras”, é preciso ir muito além do que está posto – na direção de um compromisso com a “ética pública” (ARAÚJO, 2011) – havendo, nesse sentido, a manutenção e ampliação de políticas públicas de maneira constante, duradoura e participativa:

Não basta nomear uma cidade educadora quando sua temporalidade está condicionada à presentificação da vida, àquilo que foi criado para satisfazer necessidades momentâneas, individualizadas, pautadas em cronologias que servem mais para criar um mundo de artificialismos simbólicos e materiais. A ética pública que faz emergir o sentido da cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania interroga o presente sem

perder de vista o legado do passado e a capacidade de responsabilizar-se pela continuidade do mundo. Há claras evidências dos efeitos das lógicas episódicas de governar que não interpelam responsabilidades públicas e sociais. Estes mecanismos nada mais servem do que para acelerar o processo de apagamento e diluição das fronteiras entre as esferas públicas e privadas, ou mesmo para criar uma desresponsabilização generalizada da sociedade pela continuidade do mundo. A política para poder permanecer livre e humana deve constituir-se como uma experiência duradoura, na qual as atuais e futuras gerações possam com ela aprender a preservar e a renovar o mundo. (ARAÚJO, 2011, p.142).

Portanto, o poder público pode desempenhar um importante papel como “articulador de forças e sujeitos sociais”, “financiador de ações que nasçam das necessidades e exigências” de cada projeto concebido e “mediador dos interesses não só diferenciados, mas até antagônicos, em relação a ocupação do espaço público” (MOLL, 2008, p. 222).

Moll (2008, p. 223), ao dar destaque à cidade com suas trilhas educadoras e, nela, a rede de possibilidades que inclui a escola, enfatiza que é preciso “re-conceitualizar a cidade”, entendendo-a como um território de múltiplas histórias e culturas, portanto, “incontáveis possibilidades educativas”. Nesse sentido, essa reconceitualização pressupõe

a compreensão da cidade como uma grande rede de trilhas educadoras, nos seus espaços pedagógicos formais (escola, creches, faculdades, universidades, institutos) e informais (teatros, praças, museus, bibliotecas, meios de comunicação, repartições públicas, igrejas, além do trânsito, do ônibus, da rua), cujas aprendizagens e onde a **intencionalidade das ações desenvolvidas**, possa **converter a cidade em um território educativo e fazer da cidade uma pedagogia**. (MOLL, 2008, p. 223, grifo da autora).

A cidade como um território de múltiplas histórias, relações, itinações, culturas, paisagens, encontros, “espaço público de educação e de afirmação da cidadania” (ARAÚJO, 2011, p. 142) caminha em direção à sua compreensão enquanto uma “malha” (INGOLD, 2015), emaranhada e tecida pelas trilhas, caminhos de peregrinação.

### 6.1 Tecendo a cidade como uma malha: nós de histórias e relações

De acordo com Sarmiento (2018), a (re)institucionalização da infância na segunda modernidade tem posto que as crianças “transportadas” entre a casa, a escola e os lugares de lazer – enfatizados no discurso social como “espaços para crianças” – vivem e são testemunhas da fragmentação das cidades modernas. O

autor afirma que a cidade contemporânea é dual em seus múltiplos sentidos, pois esses espaços onde as crianças vivenciam a cidade apresentam formas de ocupação cada vez mais restritas, com ambientes socialmente estratificados, divididos, com zonas exclusivas e de exclusão. Desse modo, aponta que

a circulação (frequentemente em transporte público ou privado) entre os espaços institucionais, nas condições de (relativa) independência de mobilidade das crianças (O'BRIEN; JONES; SLOAN, 2000), faz das cidades lugares de ilusão, deslumbramento, mas também de desidentificação e de estranheza. (SARMENTO, 2018, p. 233-234).

Zeicher (2003), em seu trabalho sobre a cidade de Berlim, aponta que as crianças passam grande parte do tempo circulando entre instituições tais como casas, creches e centros de recreação, campos esportivos e playgrounds. A autora utiliza a metáfora da ilha para ilustrar o que ela chama de experiência fragmentária do espaço urbano. Dessa maneira, “as crianças passam grande parte do tempo dentro dos limites de ilhas e eles têm que ir por conta própria ou ser escoltados e transportados por adultos entre estas ilhas urbanas” (ZEIHER, 2003, p. 66-67)<sup>131</sup>. Para Sarmiento (2018), inspirado em Zeicher (2003), o espaço intersticial entre as instituições (ilhas urbanas) constitui-se para as crianças, em especial no caso de situações de controle mais restritivo da mobilidade, em um grande desconhecido, conseqüentemente, sua experiência é bastante limitada a respeito da vida urbana e das suas possibilidades.

No Capítulo anterior, os dados apontam as relações mediadas pelos movimentos de peregrinação e percursos no ônibus entre a EMEI e os espaços da cidade. Nesses movimentos do ir e vir, nos “interstícios”, crianças, professoras e adultos tiveram a oportunidade de vivenciar diferentes lugares e modos de olhar para a cidade. Tendo em vista as experiências das crianças da Turma da Amarelinha, gostaria de ampliar a noção de “ilhas urbanas” proposta por Zeicher (2003) e reafirmada por Sarmiento (2018).

A partir de Ingold (2015, 2015a) observamos que o conhecimento não se restringe à chegada, mas ao longo do caminho. Para o autor, ao prosseguirmos ao longo de um caminho, cada habitante deixa uma trilha. As trilhas são então

---

<sup>131</sup> Children spend much of their time within the confines of islands such as houses, day-care and recreation center buildings, sports fields, and playgrounds, and they have to go on their own or to be escorted and ferried by adults between these urban islands (ZEIHER, 2003, pp. 66-67). Livre Tradução.

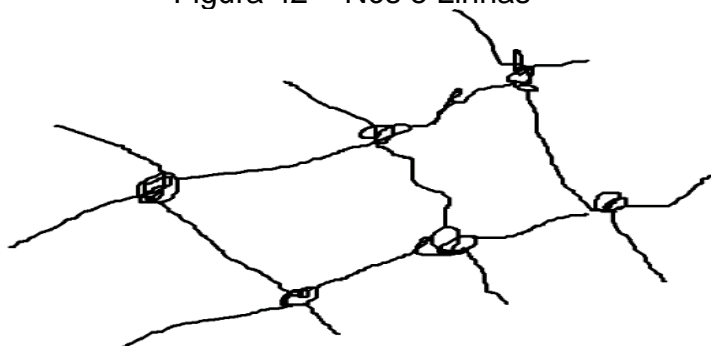


entrelaçadas por aonde os habitantes vão se encontrando e cada entrelaçamento é um nó. Quanto mais essas linhas vitais estão entrelaçadas, maior é a densidade do nó. Nesse sentido, “lugares, então, são como nós, e os fios a partir dos quais são atados são linhas de peregrinação” (INGOLD, 2015, p. 220). Assim, os dados empíricos desta pesquisa apontam a perspectiva de pensarmos a cidade como uma malha, um emaranhado de relações.

O uso da metáfora da ilha por Zeiher (2003) e Sarmiento (2018) para apontar a fragmentação das relações da criança com o espaço urbano é fundamental. Contudo, corremos o risco de considerar que conhecer a cidade se dá exclusivamente nas experiências vivenciadas nos espaços – nas ilhas –, sejam eles museus, parques, praças, centro culturais etc. As ilhas, não raro, também são refúgios e procuradas como espaço seguro, justificadas pelo discurso da periculosidade das ruas, como já aludi neste trabalho.

Imaginemos agora que as Ilhas urbanas são os lugares, os nós, e os interstícios são compostos por linhas de peregrinação. Consideramos, então, que espaços por onde a Turma da Amarelinha excursionou, são como ilhas na cidade. As linhas são então traçadas pelos percursos que o ônibus faz pela cidade, não de um ponto ao outro, mas costurados/tecidos ao longo dos caminhos. Usando uma metáfora geográfica seria algo muito semelhante a um arquipélago, onde as ilhas são circundadas pelo mar que traçam linhas. A cidade não é vivenciada como um continente, mas um arquipélago<sup>132</sup>. A Figura 42 representa a malha proposta por Ingold (2015).

Figura 42 – Nós e Linhas



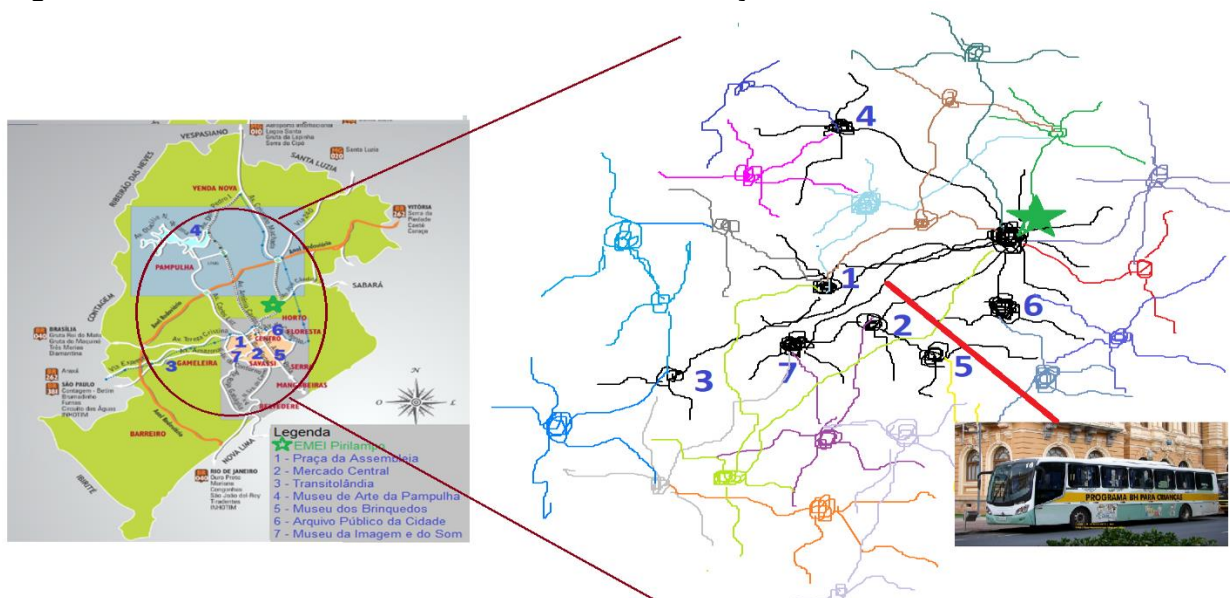
Fonte: Adaptado pelo pesquisador de acordo com INGOLD (2015, p. 224).

<sup>132</sup> Essa reflexão da cidade vivenciada como um arquipélago foi sugerida pelo professor Jader Janer na banca de qualificação.

Ingold (2015, p. 224, grifo do autor) nos diz que a chave para a distinção entre *rede* de transporte e a *malha* de peregrinação é o “reconhecimento de que as linhas da malha não são conectoras. Elas são caminhos *ao longo* dos quais a vida é vivida. E é na ligação de linhas, não na conexão de pontos que a malha é constituída”.

O esquema representado pela Figura 43 foi inspirado em Ingold (2015). Nele a EMEI e os espaços foram representados pelos nós, com diferentes densidades, uma vez que cada nó representa relações e itinaerações pela cidade com diferentes sujeitos, paisagens, encontros e histórias proporcionadas pelas peregrinações, realizadas exclusivamente de ônibus.

Figura 43 – A cidade como um emaranhado de relações



Fonte: Arquivo do Pesquisador.

Nota: Mapa da cidade e os Lugares como Nós e Linhas de Peregrinação. Esboço criado pelo pesquisador inspirado em Ingold (2015).

Os nós são constituídos pelas linhas de movimento dos seus habitantes, costurando os caminhos da cidade, ao invés de atravessá-la de um ponto ao outro. Nesses movimentos, a cidade é considerada um lugar de itinaerações, gerando “nós”, pelos e através dos caminhos uma densidade de coisas que compõem a paisagem. Nos subtópicos seguintes, procuro explorar os acontecimentos – que formaram os nós de histórias e relações (INGOLD, 2015) –, nos espaços por onde a Turma da Amarelinha excursionou.

## 6.2 “Primeiro a gente vai brincar ou conhecer o museu?”: acontecimentos nos momentos de chegada aos espaços

Estamos bem próximos da Praça da Assembleia. A professora Helena enfatiza para as crianças que estamos na avenida Olegário Maciel. Chegamos nos arredores da praça e as crianças avistam o espaço dos brinquedos. Giogio pergunta para professora Helena: **“Primeiro a gente vai brincar ou conhecer o museu?”** Certa ansiedade e curiosidade toma conta das crianças que desejam logo desfivelar os cintos de segurança. **“Helena, pode tirar o cinto?”**, pergunta Giogio. Giogio, que sentada ao lado de Super-Homem, também diz: **“Olha lá o parque!”**. Quando avistam os brinquedos na praça algumas crianças gritam pelo nome da professora avisando da chegada no espaço: **“Helena, Helena, chegou, chegou”**. Giogio então chama novamente a professora: **“Helena, tem um brinquedo ali, olha lá!”** Nesse momento a professora diz: **“Giogio, calma!”**. Giogio levanta da poltrona, senta, levanta novamente e insiste em falar com a professora: **“Aquele brinquedo ali, professora! A gente vai?”**. (NOTAS DE CAMPO, 23 de março de 2017, grifo meu).

A passagem do caderno de campo traz o momento de chegada da turma da Amarelinha na Praça da Assembleia. Essa foi a primeira excursão da turma no ano de 2017 e, não diferente das outras excursões, na chegada ao espaço as crianças demonstraram euforia e curiosidades. Em todas as sete excursões o coro de “chegamos, chegamos, chegamos” era entoado pelas crianças. Os olhares curiosos pelas janelas aumentavam as expectativas em relação aos lugares (FIGURA 44).

Figura 44 – “Primeiro a gente vai brincar ou conhecer o museu?”



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: À esquerda, crianças se levantam da poltrona para ver o Museu de Arte da Pampulha, em junho de 2017. À direita, crianças observam os brinquedos na Praça da Assembleia, em março de 2017.

O artigo proposto Foerst *et al.* (2018) aponta também a manifestação de ansiedade e curiosidades das crianças nas chegadas aos espaços de visitação no centro da cidade de Vitória – ES, por meio de atividades realizadas por duas

instituições de Educação Infantil. Segundo as autoras, grande parte dos interesses das crianças no momento da chegada estava relacionada às referências que já dispunham acerca do que poderiam encontrar nos espaços, a partir de atividades trabalhadas em sala de aula propostas pela instituição e pelas pesquisadoras.

No caso da turma da Amarelinha, as atividades desenvolvidas em sala pela professora Helena, como algumas apresentadas no Capítulo 4 desta tese, também contribuíram para aguçar ainda mais as curiosidades das crianças. Quando Giogio pergunta para Helena o que virá primeiro, o brincar ou a visita, demonstra intencionalidades do trabalho realizado em sala e das possibilidades de uso do espaço pelas crianças.

Na turma da Amarelinha, o desejo de descer logo do ônibus e saber o que fariam nos espaços era expresso nas falas, nos olhares e nos corpos das crianças. As crianças levantavam-se das poltronas, apontavam para os lugares e comentavam acerca dos espaços. As professoras, demonstrando certa preocupação na organização e comportamento das crianças, pediam para que ficassem calmas e permanecessem assentadas. Em um primeiro momento, essa euforia das crianças transparecia certas inquietudes ou “bagunças” sob os olhares das professoras, mas na verdade demonstravam encantamentos e desejos de conhecerem logo os espaços e vivenciarem as atividades expressos em uma corporeidade infantil distinta do adulto. Com o ônibus já estacionado, as crianças eram organizadas em filas e, posteriormente, caminhavam até o encontro com a equipe do Educativo<sup>133</sup> ou eram conduzidas pelas professoras até o local de início das atividades.

Após descermos do ônibus, caminhamos até um dos espaços dos brinquedos. As crianças foram organizadas em duas filas pela professora Helena, de um lado as meninas e de outro os meninos. Na caminhada, por cerca de uns 50 metros, as crianças vão ficando cada vez mais eufóricas com a aproximação do espaço onde ficam os brinquedos. A professora Helena vai conduzindo as crianças, passando pela lateral do espaço dos brinquedos que é cercado por uma pequena mureta. Nesse caminhar, as filas se desfazem nos momentos das pausas provocadas pelas falas da professora Helena e no andar mais observador das crianças aos elementos que compunham o espaço da praça, tais como, as árvores, a igreja, as placas de orientação, os skatistas nos balanços e os brinquedos no playground. Em um certo momento, Helena provoca as crianças a observarem uma placa com a seguinte orientação: **“A Praça é o quintal da sua cidade: não suje, não destrua, recolha as fezes de seu animal de estimação”**. Helena lê a placa para as crianças e em seguida pergunta: **“O**

---

<sup>133</sup> De acordo com Trindade (2016), todos os museus, centros culturais, memoriais, alguns parques, entre outros, possuem um departamento, identificado como Educativo, que organiza e planeja ações educativas para o seu público de modo geral.

**cachorrinho está passeando com o dono e faz um cocozinho. O que pode acontecer?”. “Pode dar bicho. Pode dar mosquito” responde Gígio. Helena, de maneira brincante, pergunta: “E se uma pessoa passa é ‘ple’, pisa?”. “Ai que nojo”, “Eca”, “Credo que fedô!”, algumas crianças respondem rindo e continuam a caminhada. (NOTAS DE CAMPO, em 23 de março de 2017, grifo meu).**

Em todas as excursões as professoras lançaram mão da fila como processo de organização das crianças. Já estas buscaram e encontraram brechas para resistir a esse tipo de organização (FIGURA 45).

Figura 45 – A fila como processo de organização



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: À esquerda, crianças caminham em direção ao Museu de Arte da Pampulha, em junho de 2017. À direita, as crianças formam a fila no passeio em frente ao Mercado Central, em abril de 2017.

As crianças, nesses movimentos de peregrinação do ônibus até o local no qual as atividades seriam desenvolvidas, eram provocadas e ou desafiadas pelas coisas miúdas, pelos cheiros, pelos sons e barulhos, pelas conversas dos adultos, pelas diferentes texturas das calçadas e pisos dos passeios e ruas, pelos desejos de conversar com os/as colegas/as da sala, pelas alturas dos edifícios e pelas paisagens.

A fila formada para o passeio ao Mercado Central também foi registrada nos desenhos das crianças (FIGURA 46).

Figura 46 – Crianças destacam a presença da fila na chegada aos espaços



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Cabe destacar, assim como ponderado no Capítulo anterior, que essa ação de organizar as crianças em fila era realizada dentro daquilo que possibilitava as professoras se sentirem mais seguras e com a situação sob controle, principalmente no que se refere à disciplina. É importante compreender que a fila as vezes é necessária e não há nada de errado em ser utilizada, contudo, na maioria das vezes, aparece como norma de conduta para o bom comportamento das crianças (DEBORTOLI, 2004), atravessada pela reprodução de uma cultura escolar que tanto teme rupturas e transgressões nas ações de deslocamento das crianças, dentro e fora da escola, quanto utiliza como categoria uma arbitrária separação por gênero. Acredito que o desafio seja encontrarmos saídas que nos ajudem a pensar coletivamente em outras formas de nos organizarmos com as crianças, sem perder de vista aspectos que correspondam aos nossos anseios, de adultos e professores/as. Nesse sentido, as crianças nos dão sinais de que é possível fazer diferente. Se a experiência espacial é uma experiência mediada (LOPES, 2009), seja pelas coisas, pessoas, relações, artefatos etc. nela presentes, quem sabe observarmos juntos com as crianças as “coisas miúdas” seja um caminho interessante? Desse modo, seria seguirmos os encontros que as crianças fazem nos espaços ao estabelecerem suas relações, com os objetos, com adultos, com outras crianças, com os lugares e com as paisagens.

Em alguns espaços pelos quais a turma da Amarelinha excursionou também foi possível observar os proponentes (Educativos) utilizarem a fila como forma de organização das crianças para as atividades, reafirmando, desse modo, que "a

forma escolar não é estritamente confundida com a instituição escolar, nem limitada por ela, mas é transversal em relação a diversas instituições e grupos sociais" (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 46). As filas eram utilizadas como forma de preparação para as atividades ou deslocamentos. Como observamos no capítulo anterior, as crianças saíam da EMEI em fila e na chegada aos espaços eram organizadas da mesma maneira, como um contínuo. O que poderia ser diferente do que acontece na escola acabou sendo reproduzido pelos espaços. A partir de Vincent, Lahire e Thin (2001, p.42) e das observações no campo, podemos assim afirmar que a fila atravessa as múltiplas práticas socializadoras e aparece nesses espaços como “referência (não consciente)” de organização, controle e disciplina, como “modo de socialização reconhecido por todos, legítimo e dominante”.

No campo, me chamou muito a atenção a maneira como as crianças foram organizadas logo na chegada à Transitolândia, vejamos:

Chegamos na Transitolândia por volta das 14 horas. Após descermos do ônibus, fomos recebidos por um policial militar (curiosamente sem a farda completa) que nos orientou realizar o lanche no primeiro momento. As professoras orientaram as crianças para que coloquem o lanche sobre uma grande mesa que fica bem próximo da portaria. Após aproximadamente 20 minutos, **o policial retorna fardado** e com tom de “**voz de ordem**” (em tom de brincadeira) orienta as crianças a formarem **uma fila sobre duas linhas. Os meninos sobre a linha azul e as meninas a rosa**. Deu algumas instruções e conduziu as crianças até o miniauditório, não tão distante do local onde fizemos o lanche. (NOTAS DE CAMPO, 29 de maio de 2017, grifo meu).

O que mais chamou minha atenção neste dia não foi o fato de o policial lançar mão da organização das crianças em fila, mas sim o desenho das cores no chão (FIGURA 47), reforçando representações sobre o masculino e o feminino no espaço (TOMAZELLI, 2013) e o estabelecimento de “ordens” a partir de uma caricatura militar. Historicamente, as instituições militares promovem o culto à autoridade e a utilização de regras mais rígidas para disciplinar os corpos (CARVALHO, 2019) – ou “endireitar os corpos” (VAGO, 2002) – e, mesmo em tom de brincadeira, o policial desejou passar uma imagem de autoridade, ordem e disciplina para as crianças<sup>134</sup>.

---

<sup>134</sup>Não poderia deixar de provocar neste momento uma crítica ao crescente movimento de “militarização” das escolas públicas em diferentes partes do nosso País nos últimos tempos, ampliada a partir de um discurso moralista e sem dados da realidade local de cada instituição. O discurso, que não é novo, mas que sempre volta para o debate, paira em justificativas acerca do aumento da violência escolar, tráfico de drogas e o discurso da disciplina e obediência às regras. Professores(as) e pesquisadores(as) têm afirmado que são as condições privilegiadas que geram “sucessos” nos resultados conferidos à maioria das escolas militares, e não decorrente, como afirmam nos discursos

Figura 47 – Excursão à Transitolândia, ao Museu dos Brinquedos e ao Arquivo Público da Cidade.



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Notas: Acima é à esquerda, Faixa rosa para meninas e faixa azul para meninos. Acima e à direita, visita ao Museu do Brinquedo. Abaixo, visita ao Arquivo Público da Cidade, em maio, agosto e novembro de 2017, respectivamente.

Mantida e proposta pela Polícia Militar do Estado de Minas Gerais, a Transitolândia foi criada com o objetivo de “conscientizar crianças, jovens, adultos e pessoas da terceira idade, na condição especial de pedestre e passageiro de veículos” (PM-MG)<sup>135</sup>. O espaço conta como uso de instrumento didático uma minicidade, com faixas de pedestres, miniônibus, posto de gasolina, pistas com faixas indicando sentido da via, semáforos, sinal de travessia de pedestre e velocípedes. Um espaço que busca reproduzir as “experiências urbanas”.

---

a favor de tal proposta, da gestão militar. Casos recentes, como na cidade de Brasília (DF) e de Goiás (GO), onde por meio de decretos que ferem principalmente a LDB, têm suscitado grandes polêmicas, uma vez que existem diferenças entre Colégio Militar e escolas sob intervenção militar. As reflexões trazem para a cena que as escolas públicas, sob responsabilidade dos Estados ou Municípios, apresentam diversificadas realidades, territórios, culturas, práticas, formas de lidar com os tempos e espaços etc., e ações dessa magnitude buscam homogeneizar e disciplinar os corpos, as práticas, os sujeitos.

<sup>135</sup> Polícia Militar de Minas Gerais. <https://www.policiamilitar.mg.gov.br/portal-pm/portalservicos/conteudo.action?conteudo=712&tipoConteudo=subP>. Acesso em: 27 jul. 2019.



As atividades na Transitolândia foram organizadas em dois momentos: primeiro, palestra do policial militar e segundo, simulação de futuros motoristas com velocípedes, como pode ser observado a partir dos desenhos expostos na Figura 48.

Figura 48 – Experiências das crianças nos espaços da Transitolândia



Fonte: Arquivo fotográfico do pesquisador.

Nota: Em destaque, os registros do momento na arquibancada assistindo a palestra, presença do policial fardado e, posteriormente, brincadeiras com os velocípedes pelas vias do e miniônibus.

A palestra, conduzida de maneira divertida, mesmo que infantilizada, teve duração de cerca de uma hora, com instruções e dicas sobre regras do trânsito do ponto de vista do motorista, do pedestre e do passageiro. Durante boa parte da palestra, fomos convidados a participarmos como personagens, exercendo papéis de motoristas, passageiros e de pedestres. No segundo momento, o policial convidou-nos para explorarmos a minicidade.

**Criançada, é o seguinte. Ali atrás tem alguns velocípedes. Tem um para cada uma de vocês. Vocês vão poder andar por toda a via, respeitando as regras de trânsito: sinal verde ou vermelho, faixa de pedestre e sentido da via. Os motoristas que não seguirem as regras vão receber uma multa. A multa será ficar sentado no banco por um tempo. Os adultos serão os pedestres, ok!** Cada criança pega seu velocípede e começa a brincar pela pista. Em certos momentos, algumas deixam os velocípedes e lado e vão brincar no miniônibus. Algumas esquecem as regras e acabam circulando no sentido contrário da via ou “avançando” o sinal vermelho. De longe, o policial chama a atenção: **“Olha a multa heim!”**, mas não chega a colocar nenhuma em prática. O posto de gasolina foi o espaço mais atrativo da minicidade para as crianças, que a todo momento paravam o velocípede para abastecer. (NOTAS DE CAMPO, em 29 de maio de 2017, grifo meu).

Durante as atividades propostas na Transitolândia, ficou clara a perspectiva das crianças como aprendizes das regras de trânsito, como potenciais conscientizadoras dos adultos acerca dessas regras e como futuros motoristas e pedestres. O enfoque dado aos acidentes com as crianças, principalmente os atropelamentos, centram nelas o controle sobre o comportamento esperado do adulto. Como exemplo, durante a palestra, o policial me convidou e pediu para demonstrasse como se conduz uma criança quando está na rua prestes a atravessar. Eu segurei na mão e não no punho de uma das crianças. Neste momento, o policial chamou a atenção, dizendo que estava incorreto, demonstrando o modo certo de segurar da criança para não correr o risco de se soltar. Ele conta a história de uma criança que foi atropelada, pois, ao ver o pai do outro lado da rua, soltou a mão da mãe e saiu correndo.

Esses dados dialogam com as análises de Dutra e Müller (2019), ao refletirem acerca das práticas e propostas pedagógicas de educação no trânsito pela Transitolândia da cidade de Brasília/DF, que enfatizam a perspectiva da preparação das crianças como socialização de futuros motoristas e uma integração pouco específica as demandas das crianças como agentes nas cidades. Nesse sentido, como destacam os autores:

Trata-se, igualmente, de uma educação voltada para o futuro que reproduz no tempo uma concepção específica de mobilidade, qual seja: individual, privada e motorizada. Acaba reforçando no imaginário e nos desejos infantis um padrão que se mostra cada vez menos sustentável, sem abordar junto às crianças outros padrões de mobilidade possíveis. (DUTRA; MÜLLER, 2019, p. 103).

Outra questão importante de se apontar, como destaca Freitas (2015), ao vivenciar uma experiência com crianças da escola integrada na Empresa de transportes e Trânsito de Belo Horizonte (BHTRANS)<sup>136</sup>, é problematizar em que medida as experiências propostas por espaços, como a Transitolândia, estão próximas às realidades vivenciadas pelas crianças: nos bairros, nas comunidades, nas ruas próximas da escola etc.

---

<sup>136</sup> Projeto “Transitando Legal” é um programa de educação para o trânsito desenvolvido pela BHTRANS.

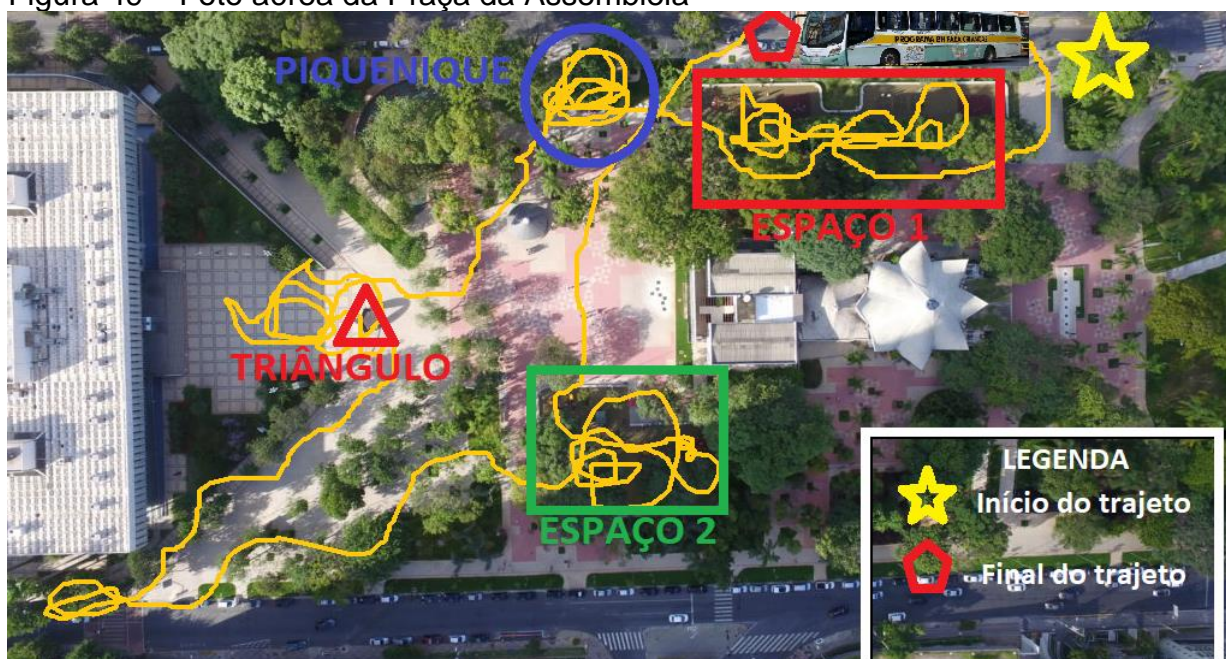
### 6.3 “Eu nem acredito que estou na excursão”: primeira excursão da turma da Amarelinha.

Batman, com um sorriso largo, logo comenta: “**Eu nem acredito que estou na excursão**”, mas Giogio logo diz: “**Eu acredito que estou na excursão**”. O espaço onde se encontram os brinquedos é cercado por uma pequena mureta e a professora Helena, junto com a coordenadora Juliana, aproveita para combinar com as crianças os espaços por onde poderiam circular: “**Vamos combinar de não passar para o outro lado da mureta. As mochilas podem ficar neste canto e vamos ficar neste espaço dos brinquedos**”. As crianças deixam as mochilas em um canto da mureta e correm para os brinquedos. Cat Noir se aproxima da professora Helena e começa a beliscar o braço, dizendo: “**Ó professora, não estou sonhando não!**”. (NOTAS DE CAMPO, 23 de março de 2017, grifo meu).

A primeira excursão da turma da Amarelinha, no ano de 2017, diferente das demais realizadas ao longo do ano, não aconteceu em um espaço com a presença de um Educativo. Desse modo, a excursão para a Praça da Assembleia foi gerida pela EMEI Pirilampo de maneira independente, contando apenas com o transporte realizado pela frota de ônibus do Programa BH para Crianças.

A Praça da Assembleia (FIGURA 49) possui dois espaços com *playgrounds*, sendo um com brinquedos mais novos e construídos em madeira (Espaço 1) e o outro com brinquedos mais antigos e construídos em aço (Espaço 2).

Figura 49 – Foto aérea da Praça da Assembleia



Fonte: Google imagens

Nota: Adaptado pelo pesquisador com demarcação dos espaços e peregrinações (em amarelo) durante o tempo de permanência no local.

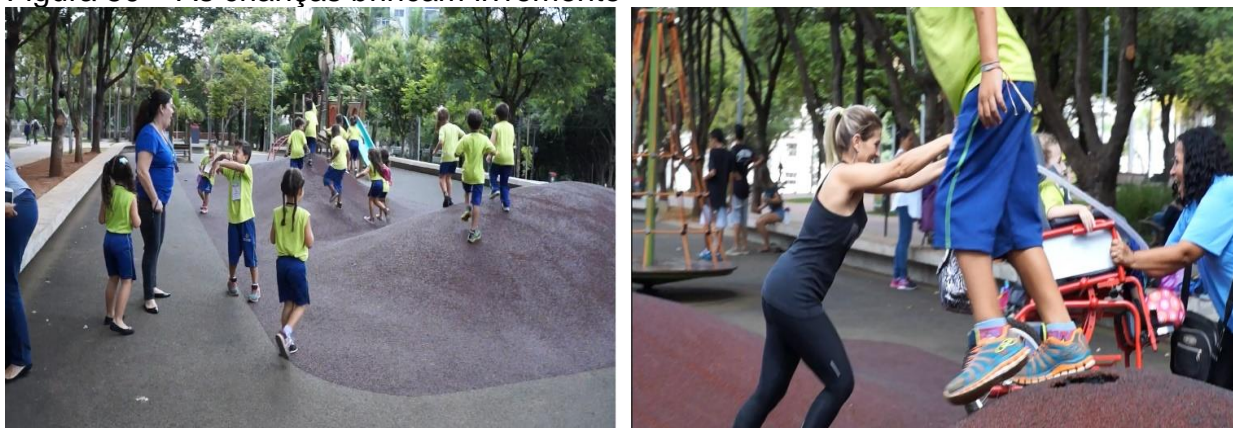
Na praça a permanência foi organizada nos seguintes momentos: o primeiro foi do brincar no espaço dos brinquedos mais novos, segundo foi o piquenique, o terceiro uma volta por alguns espaços da praça e o último foi de brincar no espaço dos brinquedos mais antigos.

Localizada em uma região nobre da cidade de Belo Horizonte, a praça passou por uma considerável reforma no ano de 2016. Grande parte dos brinquedos, nos dois espaços dos playgrounds, foram instalados na reforma, buscando atender reivindicações de moradores da região centro-sul da cidade. O público de maior frequência provém da classe média e média alta.

### **6.3.1 As crianças brincam livremente**

As crianças correram para os brinquedos. Brincaram de correr “na montanha”, de atravessar a ponte, de escalar, de balançar e de escorregar. As professoras logo comentam acerca do piso emborrachado que cobre todo espaço do *playground*. As crianças, muito eufóricas, chamam os adultos o tempo todo para demonstrarem as descobertas dos limites e possibilidades do corpo ao explorarem os brinquedos e os espaços (FIGURA 50).

Figura 50 – As crianças brincam livremente



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: À esquerda, momento em que as crianças correm para os brinquedos e Cat Noir belisca seu braço para dizer que não está sonhando. À direita, Estela com sua mãe e a acompanhante de inclusão brincando “na montanha”, em 23 de março de 2017.

Em um dos diálogos com a coordenação da EMEI Pirilampo, uma das principais intenções com a excursão à Praça da Assembleia era para que as crianças pudessem “brincar livremente” pelos brinquedos e espaços. O

planejamento do passeio estava intencionalmente ligado aos dois projetos institucionais da EMEI recém iniciados no ano letivo de 2017, o Projeto APBHC e o Projeto Brinquedos e Brincadeiras. No espaço da praça observei que as professoras ficaram muito mais atentas aos que as crianças estavam fazendo do que de fato participando com elas das brincadeiras. Percebi determinada “tensão” em volta das professoras pela responsabilidade e “risco” da ação proposta. O medo do estranho, que alguma criança se machucasse ou ficasse perdida estava iminente. Contudo, por vários momentos, as crianças chamavam as professoras (e também outros adultos que acompanhavam a turma) para observarem certas ações nos brinquedos, com dizeres: “Olha o que eu consigo fazer!”; “Professora Helena, vem ver o que eu faço!”; “Professora, me ajuda a subir aqui!”. Entre a atenção dada ao que as crianças estavam fazendo e aos chamados das crianças, as professoras realizavam registros com celulares e máquinas fotográficas.

A intenção de deixar as crianças brincarem livremente trouxe de certa maneira questões que envolvem discursos de que a “brincadeira livre” deva acontecer sem interferências ou participações dos adultos (DEBORTOLI, 2004). Debortoli (2004, p. 69), ressalta que o fato de conceber determinada “liberdade” às crianças não significa “livra-se uns dos outros”. Os dados revelam que as crianças gostam de brincar com os adultos e, como destaca Debortoli (2009, p. 70) “é como se estivessem esperando da professora uma interferência, uma ampliação do que sabem e costumam fazer”.

A partir do convite das crianças – e da condição que eu me encontrava (o papel de adulto pesquisador e observador) – me envolvi nas brincadeiras com elas. Não conseguia entrar na maioria dos brinquedos, por questões dos limites impostos pelo meu tamanho, contudo estava sempre ao lado delas (FIGURA 51). A todo o momento escutava de algumas crianças: “Túlio, me ajuda aqui!” ou “Túlio, vamos na teia do Homem Aranha?”.

Estar com elas no espaço dos brinquedos foi representado em alguns registros de desenho – compreendidos neste trabalho como produção singular (PIRES, 2007) e formas de expressão simbólica e histórica das crianças no cotidiano da EMEI Pirilampo (SARMENTO, 2011) – com uma presença muito próxima e participativa das brincadeiras.

Figura 51 – A ponte e a teia



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: À esquerda, momento em que estendo minha mão para ajudar Patrick a atravessar a ponte. À direita, momento em que brinco com as crianças na teia do Homem Aranha, em 24 de março de 2017.

Na Figura 52 apresento um conjunto de quatro desenhos em que apareço no momento do brincar junto com as crianças.

Figura 52 – O pesquisador na percepção das crianças



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Registro de desenhos das crianças realizados após a excursão para Praça da Assembleia, em 24 de março de 2017.

Desenhar é fundamental para o ser humano – tão fundamental quanto andar e falar. Pois sempre que andamos e falamos, gesticulamos com nossos corpos, e na medida em que estes gestos deixam vestígios ou pistas, na terra ou em alguma outra superfície, linhas são desenhadas. (INGOLD, 2015, p. 259).

Um aspecto interessante em ser apontando acerca da produção de desenhos das crianças, compreendidos a partir de Ingold (2015) como “linhas em movimento”, foi a ação da professora Helena ao conversar com cada criança sobre a produção do registro. Cada elemento presente no desenho era anotado pela professora a partir do que cada criança relatava. Cabe lembrar que a proposta de produção não foi realizada por mim, mas uma ação já praticada pela professora, potencializada a partir das ações pensadas em conjunto com a mesma a partir da pesquisa colaborativa. Em termos de análise desse tipo de dado, consigo afirmar que estou presente nas brincadeiras com as crianças a partir do que elas relataram para a professora, com afirmações do tipo: “Esse aqui é o Túlio!”; “Esse aqui é o Túlio na ponte de madeira!”; “É o Tulio com a gente nos brinquedos!”, etc. Nesse sentido, Pires (2007) afirma que os desenhos, como fonte de dados na pesquisa antropológica, apresentam importantes elementos quando são comentados pelas crianças.

### **6.3.2 Inclusão e Educação para a diversidade**

Na Praça da Assembleia estiveram presentes juntos com as crianças um total de oito adultos, sendo: duas professoras da turma, uma coordenadora, uma acompanhante de inclusão, uma enfermeira<sup>137</sup>, uma mãe e dois pesquisadores<sup>138</sup>. A presença que mais me chamou a atenção foi da mãe de Estela. Como já apontei no Capítulo 4, Estela é uma criança que faz uso constante da cadeira de rodas e de um aparelho respirador devido à Atrofia Muscular Espinhal (AME). Pelas especificidades que a excursão para a Praça da Assembleia apresentava, a mãe de Estela realizou um pedido junto à coordenação para acompanhar a filha, no intuito de explorar o

---

<sup>137</sup>Estela tinha no seu cotidiano na EMEI o acompanhamento de uma enfermeira e uma acompanhante de inclusão. A Enfermeira também dedicava sua atenção à Estela no dia-a-dia fora do espaço da EMEI. Já a acompanhante de inclusão dividia sua atenção com Érica e Estela durante as tardes na EMEI.

<sup>138</sup> Nesta excursão esteve presente comigo Melissa Casanova Lara Fernandes, na época bolsista de iniciação científica do grupo de pesquisa Infância e Cidade, que me ajudou nos registros de fotografias e vídeos. Agradeço imensamente toda ajuda e dedicação da Melissa neste dia, pois permitiu-me observar, participar e interagir com o campo de maneira ímpar.

espaço com a criança, para além do que as professoras e acompanhantes dariam conta.

Segundo relato de Juliana, em uma de nossas conversas, a presença da mãe em algumas saídas realizadas no ano anterior (2016) possibilitou que Estela aproveitasse melhor os brinquedos e espaços, quando as excursões foram em lugares como praças ou parques. A gestão não colocou impedimentos, levando em consideração a demanda da criança e, de certa maneira, uma perspectiva de oferecer mais tranquilidade às professoras que estavam indo à excursão.

Nas imagens apresentadas na Figura 53, captadas de um registro de vídeo, demonstro três momentos que gostaria de chamar a atenção. No primeiro, Estela e a mãe descem no escorregador; no segundo o momento, Estela e a mãe brincam no balanço e; no terceiro momento, a sequência de duas imagens, mostra Estela com a mãe e outras crianças dentro brinquedo (girador).

Figura 53 – Estela brinca livremente



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Acima e à esquerda, momento em que Estela desce do escorregador no colo da mãe. Acima e à direita, Estela brinca no balanço com a ajuda da mãe. Abaixo, Estela acompanhada da mãe e de outras crianças da turma no girador. Chamo atenção ao fato da mãe explorar o brinquedo durante de diferentes maneiras com Estela.



Para oportunizar esses momentos, a mãe de Estela não hesitou em proporcionar para a filha experiências muito próximas daquelas que as outras crianças da turma estavam vivenciando nos brinquedos. Com a ajuda da acompanhante de inclusão e suporte mais técnico da enfermeira, a mãe de Estela explorou diferentes possibilidades com a filha, por vezes, correndo pela montanha, sentando-se nos brinquedos ou carregando-a.

A mãe participou intensamente com Estela nos brinquedos, provocando, em certas ocasiões, reações de espanto nas professoras. Por exemplo, no momento em que a mãe se aventurou junto com Estela no escorregador, a professora Helena, bem próxima, afirmou: “Que coragem! Eu nunca teria coragem de fazer isso!”. Pensei comigo: eu também não teria essa coragem!”. Contudo, estar aberta a presença da mãe no momento de uma atividade fora da escola foi um ato de coragem, assim como outras ações propostas pela EMEI e professoras durante as excursões aos espaços da cidade.

Minhas observações naquele momento me fizeram ficar pensativo acerca do quão rico estava sendo a presença da mãe no espaço com Estela e com as outras crianças e a importância de uma relação mais próxima e aberta da escola, da professora e das crianças com a família, em especial quando se trata da inclusão. Uma educação inclusiva deve estar pautada no conhecimento enquanto um direito de todas as crianças, portanto, de uma educação que “inclua a infância e a criança, consideradas no vislumbamento de suas diferenças, sem a pretensa subalternidade ao mundo dos adultos e aos mecanismos dos reducionismos conceituais e pedagógicos” (ARAÚJO, 2005, p. 72). A garantia desse direito se faz consistente e ampla na medida em que parceiras são estabelecidas entre as instituições de educação, centros de saúde, de reabilitação, de acompanhamento especializado, da família e dos espaços da cidade, ou seja, ações que buscam articular “modos coletivos de pensar e atuar na educação” (BELO HORIZONTE, 2013, p. 54), incluindo as crianças e adultos em diferentes espaços e tempos.

Na sala de aula e nas excursões, Estela participativa de todas as atividades propostas e as relações entre ela e as outras crianças da turma era de muito afeto, carinho e acolhimento. No Museu dos Brinquedos uma cena me chamou muito a atenção, quando as crianças brincavam de Coelhoinho sai da Toca, como descrevo na nota a seguir:

A Educadora propõe para as crianças algumas brincadeiras, tais como Futebol de Pano, Corre Cutia e Coelhoinho sai da Toca. Na brincadeira do Coelhoinho sai da Toca, a Educadora coloca uma música para orientar as crianças quando elas precisam iniciar, parar de dançar e, na sequência, ocuparem os bambolês que estão dispostos no chão. A cada recomeço da música é retirando um bambolê e ninguém pode ficar de fora. Na brincadeira, Estela é conduzida pela acompanhante de inclusão e uma cena muito emocionante e marcante nos chama a atenção. No momento da dança, Super Homem vai até Estela e segura nas suas mãos, convidando-a para dançar [[FIGURA 54]. Neste momento, ele gira Estela de lado para outro e com a ajuda e incentivo da acompanhante de inclusão esse momento se intensifica durante todo momento da brincadeira. Fato curioso é que nenhuma das outras crianças estavam dançando em duplas. Foi uma iniciativa que partiu de Super Homem – uma atitude de afeto e carinho com Estela. (NOTAS DE CAMPO, em 10 de agosto de 2017).

Figura 54 – Super-homem e Estela dançam juntos na brincadeira Coelhoinho sai da Toca



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador, 10 de agosto de 2017.

Outro acontecimento muito interessante foi quando Cat Noir, ao construir um ônibus com encaixes, relata para alguns colegas da turma que o mesmo é feito, especialmente, para “cadeirante” (FIGURA 55).

Figura 55 – Cat Noir construindo seu ônibus para cadeirante



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador, 30 de maio de 2017.

Importante destacar que a atividade correspondia a uma proposta após a excursão à Transitolândia, único espaço que Estela não participou por motivos de saúde. As ausências de Estela eram sempre motivos de muita preocupação, tanto por parte da professora quanto das crianças. Elas, não raro, perguntavam se Helena tinha alguma notícia acerca da sua ausência.

Bruno (2006) destaca alguns princípios fundamentais para o êxito no projeto de práticas inclusivas na Educação Infantil, tais como: a construção de laços de solidariedade, práticas de atitudes de respeito, de cooperação e de incentivo à sensibilidade estética, valorizando a diversidade para conviver com as diferenças, com o imprevisível, com os conflitos pessoais e sociais, dentre outros. Nesse sentido, Silva (2018) aponta que, no convívio entre crianças com e sem deficiência os laços de solidariedade, respeito e reconhecimento das diferenças se fortalecem, proporcionando relações mais significativas, humanas e éticas.

Estela também foi retratada em diversas produções de desenhos das crianças (FIGURA 56). Essa presença nos registros apareceu em maior quantidade a partir do segundo semestre, onde, nos desenhos da última excursão realizada para o Museu da Imagem e do Som, Estela é desenhada por cinco crianças.

Figura 56 – Estela sob o olhar das crianças



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Acima, dois registros de desenho das crianças na excursão ao Arquivo Público da Cidade. Abaixo, dois registros das crianças na excursão ao Museu da Imagem e do Som.

Esse dado aponta o reconhecimento da presença de Estela na turma, por parte das outras crianças, com suas formas de ser, estar e apreender –, não de maneira indiferente, mas diferente. Ou seja, ampliando as possibilidades de reconhecimento das diferenças e da convivência com o Outro nas suas especificidades e ricas possibilidades de interação e aprendizagem social para a diversidade (BRANDÃO; FERREIRA, 2013; BRUNO, 2006).

Em alguns espaços, a presença do elevador e rampas de acesso facilitou os deslocamentos de Estela. Contudo, a cidade apresenta aspectos que nos fazem questionar em que medida ela está atenta à inclusão. Na Figura 56, quando destaco a presença de Estela nos desenhos, curiosamente, as crianças desenharam as escadas de acesso ao segundo andar no espaço do APCBH. Na chegada ao espaço do Arquivo Público encontramos muitas dificuldades de acessibilidade, tanto no espaço da rua, que não possuía nenhuma rampa de acesso ao passeio da calçada, quanto no espaço do arquivo, com ausência de um elevador. Quando descemos do ônibus, a acompanhante de inclusão e a enfermeira deslocaram-se com Estela cerca de 50 metros até uma parte da rua que dava acesso à calçada, por meio de uma rampa da garagem de uma loja ao lado do APCBH (FIGURA 57).

Figura 57 – Ausência de rampa de acesso ao espaço da calçada: APCBH



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Como hábito, a professora Helena sempre dava orientações para esperarmos Estela juntar-se ao grupo nas excursões. Helena fazia questão de garantir a prioridade de acesso aos espaços à Estela. Quando fomos recebidos pela educadora do Arquivo Público descobrimos que o espaço não tinha elevador que dava acesso ao segundo andar, local do acervo no qual as atividades ocorreriam. Nesse caso, Estela teve que ser retirada da cadeira, junto com o respirador, e carregada pela enfermeira com ajuda da acompanhante de inclusão até o segundo andar<sup>139</sup>.

Esses acontecimentos nos fazem refletir e apontar que são necessários avanços referentes às políticas públicas urbanas que garantam o direito à cidade, atendendo as diferentes demandas de crianças e adultos no que se refere ao acesso aos espaços de maneira digna e respeitosa e considerando os aspectos da diversidade dos sujeitos que vivem nas cidades (MALHO, 2003; TONUCCI 2016; ARAÚJO, 2011; 2018; MÜLLER, 2018; MÜLLER; FARIAS, 2018;).

<sup>139</sup> O Museu do Brinquedo também não tem acesso via elevador ao segundo andar, onde, rotineiramente, acontecem atividades dirigidas às crianças. No dia da excursão ao Museu do Brinquedo, nenhuma atividade foi proposta no espaço do segundo andar.

### **6.3.3 O Piquenique: “O que você trouxe de lanche?”**

Após as crianças brincarem no espaço do *playground*, no primeiro momento assim que chegaram na praça da Assembleia, as professoras convidaram todos para o piquenique. Como veremos em alguns registros, posteriormente, neste Capítulo, o momento do piquenique ocorreu em todas as excursões realizadas pela turma da Amarelinha, sendo um dos mais aguardados pelas crianças. Nos dias que antecediam as excursões, esse momento era combinado com as crianças e informado no bilhete de autorização encaminhado para família. No cotidiano da EMEI Pirilampo, lanches enviados pelas famílias ocorreram em ocasiões específicas, pois a alimentação também constitui um dos elementos das experiências das crianças no cotidiano da educação infantil, onde, a partir do lanche e da janta oferecida diariamente na instituição, muitas aprendizagens são compartilhadas entre as crianças e as crianças e os/as adultos/as (NEVES, 2010; SANTOS, 2015; PPP, 2017).

No bilhete de autorização enviado às famílias, nenhuma restrição foi posta acerca do que as crianças poderiam ou não levar para a excursão. Desse modo, a expectativa em torno do lanche para o piquenique se dava também na liberdade de escolha do que levar no dia. Isso ficou evidente em diferentes momentos ao longo da semana e no dia das excursões e dizeres como: “Oba! Amanhã tem excursão e vou levar lanche!”; “O que você vai trazer de lanche, Batman?”; “O que você trouxe de lanche, Túlio?”; “Eu trouxe biscoito, suco e sanduiche”, que fizeram parte dos diálogos entre crianças e adultos.

Na praça da Assembleia e no Museu de Arte da Pampulha, o momento do piquenique ocorreu em um espaço aberto e gramado. Como prática, as professoras estenderam toalhas de mesa nos espaços gramados e as crianças sentaram-se em volta, colocando lanche sobre a toalha, como demonstrado na Figura 58.

Figura 58 – Piquenique



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: À esquerda, momento do piquenique na Praça da Assembleia, em 23 de março de 2017. À direita, momento do piquenique no Museu da Arte da Pampulha, em 06 de junho de 2017.

Na ausência de algum espaço aberto ou gramado, o piquenique era realizado no espaço disponibilizado pelo educativo. Nesses momentos do piquenique, Helena orientava as crianças a deixarem o lixo ao lado de cada uma, para que ao final todos pudessem juntar e jogar na lixeira. Eu e as professoras também compartilhávamos nossos lanches com as crianças, revelando a riqueza de relações destas com os espaços e as experiências de partilha com os colegas e adultos do lanche levado no dia.

Na praça da Assembleia, após a pausa para o piquenique, as professoras convidaram as crianças para conhecerem o espaço no entorno do prédio principal da Assembleia Legislativa.

Terminamos o piquenique. As crianças, junto com as professoras e demais adultos, organizam o espaço, retirando o restante do lanche e dobrando as toalhas. Em seguida, a professora Helena convida as crianças para conhecerem o triângulo, símbolo da Assembleia Legislativa. Caminhamos por cerca de 100 metros até o local onde se encontra uma escultura fundida em aço, representando a Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais. Algumas crianças dizem: **“Uau, Uau!”**. **“Aqui ó, é a Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais”**, enfatiza a professora Helena. **“Eu não sabia que era tão grande assim. Quero ir no meio”**, diz Cat Noir. **“Tem bandeira ali!”**, afirma Hello Kit. Nesse momento as crianças ficam admirando as bandeiras e a professora Helena procura contextualizar, pedindo para as crianças olharem o símbolo na camisa do uniforme: **“Olhem aí o símbolo na camisa de vocês. Este símbolo da camisa é o da cidade de Belo Horizonte. Lá tem uma bandeira com este mesmo símbolo”**. Batman vai em direção à professora e diz: **“Olha lá a bandeira do Brasil!”**. Algumas crianças começam a gritar e a pular: **“Brasil, Brasil, Brasil!”**. Professora Helena então leva as crianças para bem próximo das bandeiras. Algumas crianças pegam na escultura de aço fundido. Super

Homem dá um soco na estrutura e grita “**Aíí**”. Outras crianças passam e também tocam. Helena, afirma: “**nesta escultura pode pegar, mas em outros lugares não são todos objetos que podemos colocar a mão**”. Helena e a as crianças caminham até próximo das bandeiras e admiram a altura na qual estão hasteadas. Helena convida as crianças para tirarem uma foto com foco na escultura. Inusitadamente, aparece uma senhora e começa a conversar com as crianças. “**Olá crianças, tudo bem? Tudo bem com o papai e com a mamãe? Fala para eles que eu mandei um abraço. Abraço da Rosa Baby. Tá bom?! Tchau e prestem atenção no que a professora está falando**”. Tchau!. Rosa Baby, da mesma maneira repentina que surgiu, vai-se embora. Helena organiza as crianças para registrarem a foto. Tempo depois, continuamos nossa caminhada pelos arredores do prédio da Assembleia Legislativa. Durante a caminhada as crianças observam o jardim, o carrinho de pipoca, o vendedor de picolé e avistam algumas esculturas logo a frente. Neste momento, um senhor se aproxima de mim e me diz para levar as crianças até o outro lado da praça, pois haverá a passagem de uma cavalaria. “**Leva as crianças ali. Eles vão passar ali. Muitos cavalos vão passar naquela avenida! Cada cavalo bonito. Levem as crianças lá e depois vocês voltam**”. As crianças observam o senhor conversando comigo. Helena decide dar prosseguimento ao trajeto e então caminhamos mais um pouco com as crianças até próximo das estátuas de três importantes políticos da história política do nosso Estado, sendo eles: Tancredo Neves, Ulysses Guimarães e Teotônio Vilela. Suki logo comenta: “**Ele não fala!**”. As crianças observam as roupas, os gestos “congelados” das estátuas. Algumas crianças ensaiam um bate-papo com as estátuas, mas sem sucesso. Homem Aranha imita o gesto de uma das estátuas. Instantes depois, a professora convida as crianças para conhecerem os outros brinquedos da praça. (NOTAS DE CAMPO, em 23 de março de 2017, grifo meu).

A partir da passagem de campo transcrita, gostaria de dar enfoque ao protagonismo da professora Helena em apresentar para as crianças alguns elementos do espaço que ela considerou importante, tratando-os como conhecimento. Cabe lembrar que o símbolo foi abordado em sala, nas atividades que antecederam a ida à praça. Estar com as crianças no espaço e enfatizar o conteúdo que foi trabalhado em sala gerou certas expectativas em Helena. Observou-se em sala que trabalhar o símbolo do Estado configurou-se de difícil compreensão para as crianças. No espaço da praça, as crianças foram atraídas por outros elementos, não raro, diferente do que chamou a atenção da professora, tais como: vibrar com bandeira do Brasil, tocar e conversar com a escultura, “dar um soco”, imitar um gesto, olhar para outros elementos presentes no espaço. (FIGURA 59). Nesse sentido, “o encontro com o conhecimento passa a ter outro caráter, o de ampliar as possibilidades de compreensão do mundo que nos cerca” (GOULART, 2005, p. 42), tocando, observando, perguntando, buscando respostas, gesticulando das mais diferentes maneiras, pulando, gritando, vibrando, dentre outras possibilidades de experimentar o mundo.



Figura 59 – Conhecendo o entorno da Assembleia Legislativa



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador, marco de 2017.

Nota: Acima e à esquerda, o momento de aproximação da escultura de aço fundido. Acima e à direita, Helena indica as bandeiras. Abaixo e à esquerda, crianças tocam na escultura. Abaixo e à direita, Helena e as crianças observam as bandeiras.

Outro ponto que considero importante frisar é que um dos principais aspectos acerca dos processos de aprendizagem da cidadania (AIKTEN, 2015; ARAÚJO, 2011, 2018; LANSKY, 2012; SARMENTO, 2018) diz respeito ao encontro com o outro, com o diferente, possibilitando distintos modos de interação na cidade. Quando Rosa Baby, aparecendo de maneira espontânea e momentânea, busca o encontro com as crianças e adultos/as da EMEI – desconhecidas –, acontece o encontro das crianças e dos/as adultos/as com uma desconhecida. O mesmo podemos afirmar quando o senhor que repentinamente nos convidou para assistirmos à passagem dos cavalos pela avenida (FIGURA 60).

Esses encontros geram relações, ampliando nossos modos de ser, estar e experimentar a cidade, o espaço público.

Figura 60 – O encontro com o outro



Fonte: Acervo fotográfico do Pesquisador.

Nota: À esquerda, Rosa Baby conversando com as crianças. À Direita, o senhor indicando o local por onde os cavalos passariam. Março de 2017.

#### 6.4 No Mercado Central: sons, cheiros, temperos e encontros com o outro...

Outras experiências de encontro com o outro ganharam destaque na ida da turma da Amarelinha ao Mercado Central de Belo Horizonte. O segundo passeio, realizado em 27 de abril de 2017, contou com a mediação de uma educadora do Mercado, responsável pela visita guiada<sup>140</sup>, que, nos primeiros momentos da excursão no local, apresentou-nos um vídeo institucional seguido de um bate-papo. Durante a conversa com as crianças acerca da história do Mercado Central, algumas crianças demonstraram muitos conhecimentos e foram muito participativas, principalmente acerca da história do espaço. Fato esse que chegou a surpreender a educadora. Algumas fotografias apresentadas durante o vídeo eram parte do acervo da pesquisa que as crianças realizaram como atividade do “Para Casa”, proposto para a turma, como relato no Capítulo 4. Em alguns momentos, a educadora realizava algumas perguntas, como por exemplo: “Vocês sabiam que aqui já foi um campo de futebol?” e as crianças, em coro, respondiam: “Sim!”. Suki complementa: “Minha mãe pesquisou isso!”. Helena explica para a educadora que as crianças fizeram um “Para Casa”, pesquisando curiosidades acerca do Mercado Central. Nesse sentido, as atividades que antecederam a ida ao Mercado Central

<sup>140</sup> O Mercado Central conta com um Projeto intitulado “Consumidor do Futuro”, na qual instituições de Belo Horizonte são recebidas no Mercado para que os estudantes conheçam melhor o centro comercial, turístico e cultural da cidade. Maiores informações podem ser acessadas em: <http://mercadocentral.com.br/visita-guiada/>. Acesso em: 29 ago. 2019.

possibilitaram no dia da excursão outras interações e diálogos mais ricos entre as crianças, professora e a educadora. Diferentemente do ocorrido, como por exemplo, na Praça da Assembleia, onde, de certa maneira, o desinteresse sobre o símbolo da bandeira traz reflexões acerca de algo pouco relacionado à experiência concreta de conhecimento do lugar.

Cabe destacar que o projeto do educativo proposto pelo Mercado Central, até a realização desta pesquisa, não possuía nenhuma relação com a proposta de parceria com o projeto Educando a Cidade para Educar. De acordo com informações contidas no site oficial do Mercado Central, a proposta de atividades de visitas ao espaço tem como objetivo a perspectiva de formação de “futuros consumidores”. Ou seja, as crianças que realizam as atividades são concebidas como “vir-a-ser” e não na expectativa de usufruir do espaço e suas riquezas no aqui e agora.

Após o primeiro momento com a educadora, realizamos o piquenique na sala em que estávamos. Ficamos no espaço por cerca de 20 minutos, quando a educadora retornou e nos convidou para um passeio entre as lojas do mercado. Durante o convite, a educadora pediu para as crianças que passassem pelo corredor sem fazer bagunça e em silêncio, pois senão ficariam de castigo:

Pessoal, olha só! Vamos passar perto de algumas lojas e que as pessoas que trabalham lá gostam de uma bagunça. Elas são muito bagunceiras e não podem ver crianças que começam a imitar bichos, tipo galo, zebra...Então vamos fazer um trato. **Vamos passar bem caladinho para não fazermos bagunça no corredor. Por que senão quem vai ficar de castigo?** Algumas crianças respondem: **“A gente!”** (NOTAS DE CAMPO, em 27 de abril de 2017, grifo meu).

O Mercado Central é um lugar de ruídos e sons das mais diferentes intensidades. Desse modo, o silêncio seria incoerente não apenas com as formas de expressão da criança, mas também com as características culturais do local, exigindo das crianças um comportamento ausente entre os adultos e contraditório em relação a riqueza de experiências que o local oferece. O Mercado Central com toda sua riqueza certamente despertaria muita curiosidade e desejo nas crianças em explorar o novo, interagindo com objetos, com os espaços e com as pessoas. Contudo, permanece arraigado em diferentes espaços (públicos e privados) e nas práticas a expectativa do “bom comportamento” das crianças, confrontando com sua necessidade de descobrir, explorar, sentir, conhecer, perceber e modificar de

diferentes formas os espaços (FREITAS, 2015). Carvalho e Lopes (2016), ao refletirem acerca da presença das crianças em espaços como os museus, por exemplo, apontam a necessidade de um olhar mais atento dos adultos em relação ao modo como as crianças manifestam suas descobertas e formas de exploração dos espaços, tempo e objetos:

Oferecer uma experiência de encantamento e prazer provoca o vibrar em comum, que nem sempre acontece em silêncio. Na verdade, o compartilhamento das emoções, das dúvidas, das descobertas e dos estranhamentos é uma especificidade desse público. As crianças desejam olhar de perto as obras, descobrir ou ver aquilo que seu colega viu, e isso gera rumores, gargalhadas, expressões e manifestações de sentimentos em tons altos. Reprimir essas manifestações é também reprimir a infância nos museus. (CARVALHO; LOPES, 2016, p.917).

Certamente, um combinado esperado e mais plausível durante um passeio pelo mercado seria as crianças ficarem mais juntas umas das outras e próximas dos adultos. Contudo, naquele momento, esse combinado ocorreu somente por parte das professoras.

O mercado possui alguns corredores temáticos, tais como: do artesanato, dos animais, das flores, das comidas, dos bares etc. Iniciamos o percurso pelo corredor do artesanato e logo quando as crianças se aproximaram da primeira loja a ser visitada começaram a comentar e apontar para as cabeças de bois expostas ao alto: “Olha lá a cabeça do boi gente!”, comentam algumas crianças. Neste momento, caiu por terra o pedido da educadora em relação ao silêncio pelos corredores, pois a funcionária da loja era mesmo bagunceira e resolveu tocar o berrante para as crianças. As crianças então começam a imitar o som do berrante. A lojista pega uma cabeça de bezerro dessecada e deixa as crianças tocarem. Outras observam também alguns brinquedos artesanais expostos na loja. Pelo corredor dos artesanatos, os brinquedos artesanais foram os que mais fascinaram as crianças pelo trajeto. Os lojistas interagiram com as crianças, demonstrando brinquedos e permitindo que experimentassem alguns (FIGURA 61).

Figura 61 – Conhecendo o Mercado Central



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Acima e à esquerda, crianças observam as cabeças de boi. Acima e à direita, as crianças imitam o som do berrante. Abaixo e à esquerda, lojista brinca com as crianças com o *ketchup*. Abaixo e à direita, senhor desconhecido conversa com as crianças.

Posteriormente, caminhamos para o corredor dos animais. As crianças admiravam os animais e o cheiro chamou muito a atenção de algumas, que diziam: “Que fedô!”; “Que cheiro horrível”; “Credo!”; “Eca!”. Neste corredor, animais como cães, gatos, aves e roedores ficam todos presos em gaiolas e não era permitido o registro de fotografias<sup>141</sup>. Os coelhos e os hamsters foram os que mais chamaram a atenção das crianças. Seguimos para o corredor dos aquários, momento em que as crianças ficaram fascinadas com o peixe palhaço (Nemo).

Os cheiros também estiveram mais intensos pelo corredor dos temperos, onde, em algumas lojas, eram permitidas aproximarem-se para mais perto das ervas para sentirem e identificarem os diferentes cheiros. “É pimenta!”, diz Cat Noir ao se aproximar do balcão que havia vários temperos. Outro corredor que chamou a

<sup>141</sup> Esse setor no Mercado Central foi impedido no ano de 2016 pelo Ministério Público do Estado de Minas Gerais, em ação conjunta com o Movimento Mineiro de Direito dos Animais, de comercializar animais vivos. O motivo do impedimento foi ocasionado pelas denúncias de maus-tratos e ambientes inadequados, sem luz, sem espaços e convívios em espaços comuns com animais de espécies diferentes. Contudo, O Tribunal de Justiça de Minas Gerais decidiu manter o funcionamento do espaço, impedindo apenas a expansão das atuais e abertura de novas lojas. Maiores detalhes podem ser acessados no [link: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/11/14/interna\\_gerais,1005677/justica-mantem-venda-de-animais-no-mercado-central-mas-impede-abertura-de-novas-lojas.html](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2018/11/14/interna_gerais,1005677/justica-mantem-venda-de-animais-no-mercado-central-mas-impede-abertura-de-novas-lojas.html). Acesso em: 29 ago. 2019.

atenção das crianças foi o das frutas. Muito coloridas e algumas desconhecidas despertaram sua curiosidade.

Pelos caminhos do Mercado as crianças passaram despercebidas por alguns adultos transeuntes, contudo, não raro, eram admiradas e causavam até certa surpresa em outros. Alguns lojistas faziam questão de interagir com as crianças, demonstrando produtos, brincando com as crianças, “passando a mão na cabeça”, demonstrando carinho, ou até mesmo presenteando-as, como ocorrido em uma das lojas quando recebemos saquinhos de mel.

Nessas experiências de encontro e de relação com o outro é que a cidade e os espaços têm a oportunidade de repensarem suas ações e práticas, permitindo que as crianças se sintam acolhidas e incluídas. Já as crianças podem aprender outras formas apropriação, participação e interação nos espaços da cidade, como destaca (FREITAS, 2015). Por outro lado, o Mercado constituía um espaço de exploração e educação dos sentidos, em sua concretude. Os diferentes cheiros, sons, gostos, texturas, formas eram ali expostas em sua diversidade. “Se as crianças provocam os espaços da cidade com sua curiosidade, correria, agitação, interação; os espaços também podem provocar as crianças à calma, à contemplação, à escuta e outras formas de participação social” (FREITAS, 2015, p. 92).

Nessa perspectiva, destaco no item a seguir alguns acontecimentos nos museus, levando consideração que esses espaços acolheram as crianças em suas especificidades, representando momentos de exploração, de brincadeira, de criação e de educação da sensibilidade.

## **6.5 Museu de Arte da Pampulha: descobrindo sons, fósseis e o encontro com as capivaras**

A excursão ao Museu de Arte da Pampulha (MAP-BH) ocorreu no dia 08 de junho de 2017. O MAP fica as margens da Lagoa da Pampulha e foi o primeiro projeto de Oscar Niemeyer para o Conjunto Arquitetônico da Pampulha. Foi projetado para ser um cassino no início da década de 1940, contudo esteve fechado por dez anos após a proibição do jogo no Brasil, em 1946. Em 1957 no local foi criado o Museu de Arte.

Neste dia chegamos no museu por volta das 14h10min. Após o ônibus estacionar, caminhamos alguns metros até a portaria principal. Um segurança do local abriu a porta e nos avisou que o pessoal da recepção já estava chegando. Enquanto isso, o segurança nos orientou a aguardar no salão principal. Logo na entrada já ficamos admirados com o tamanho do salão principal. Não havia nenhuma exposição no dia. Avistamos um espelho muito grande na parede lateral. Cat Noir abraça a pilastra, enquanto uma das crianças diz: **“Não tem ninguém”**. Professora Helena diz: **“Já vão vir, querida. Vamos esperar aqui. Olhem lá pessoal, aquela escultura”**. As crianças observam perto da janela panorâmica uma escultura no jardim. Outras decidem se aproximar do espelho “gigante”. A professora Helena apenas orienta o cuidado para não tocarem, pelo risco de quebrar. É um espelho muito grande, por isso atraiu a atenção das crianças. Em seguida, caminhamos até o outro lado do salão para avistarmos a Lagoa da Pampulha. Ficamos ali admirando a paisagem por alguns minutos até a chegada de Wilson, educador da equipe do educativo. Wilson nos convida para irmos até a sala da coordenação para as crianças guardarem as lancheiras e os adultos suas bolsas. Na sala as crianças deixam as mochilas em um canto e logo começam a brincar com alguns objetos sobrepostos à mesa, tais como brinquedos, livros e jogos. As professoras se sentem incomodadas com o comportamento das crianças e começam a chamar a atenção delas, pedindo para não mexerem: **“Não pode tocar”**, disse Helena. Wilson diz: **“Os objetos são para as crianças tocarem sim! Foram colocados aí para as crianças mexerem mesmo. Faz parte do nosso planejamento”**. (NOTAS DE CAMPO, em 08 de junho de 2017, grifo meu).

Nesse momento inicial de chegada ao MAP, chama a atenção a apreensão das professoras em relação ao comportamento das crianças na sala da coordenação do educativo. Wilson, ao sobrepor os objetos à mesa, intencionalmente, deseja desconstruir a ideia de que nos museus não se pode tocar nos objetos (CARVALHO; LOPES, 2016). Parte da tensão vivenciada pelas professoras partiu da imprevisibilidade desse tipo de permissão em um espaço (no caso o museu) que, comumente, restringe ações de mais espontaneidade das crianças, em especial as diferentes formas de experimentações do espaço e dos objetos, como destacam os trabalhos de Trindade (2016), Freitas (2015) e Carvalho; Lopes (2016).

Somos convidados por Wilson para seguirmos até o “auditório” para a realização da primeira atividade. No auditório uma outra educadora se junta conosco para a experiência com os sons. O auditório é um antigo salão de dança e ao centro há um piso de vidro que demarca a pista de dança. Os educadores convidam todos para apresentarem-se dizendo o nome. Posteriormente, convidam as crianças, em grupos de cinco, para se posicionarem no centro da pista. Ele conversa com as crianças para que fiquem atentas ao som após a batida de uma palma. As crianças começam a rir devido a produção do eco, possível de ser escutado somente por quem estava no centro da pista. As demais que estavam do lado de fora ficavam sem entender o motivo das gargalhadas e produção de diferentes sons que cada criança realizava. A cada grupo uma nova descoberta de sons. Em seguida, os educadores convidam as crianças e adultos para se deitarem no chão de vidro. Na atividade poderiam deitar-se da maneira que

desejarem e também produzirem diferentes tipos de sons. Depois as crianças desejaram subir no palco do salão. Os educadores propuseram que as crianças apresentassem algo para eles. As crianças brincam de apresentadoras e começam a cantar músicas do cotidiano da EMEI. Em seguida, descemos para o salão principal onde os educadores propõem uma roda no centro. Wilson conta-nos uma história acerca de como aquele piso todo cheio de “marcas” chegou até o museu: **“Este piso veio de Portugal, um lugar muito longe, e nele há algumas manchas de cores claras e algumas um pouco mais escuras. Essas manchas são fósseis!”**. **“Fósseis são restos de animais mortos”**, afirma Suki. **“Isso mesmo! Os animais morrem e no lugar do corpo deles fica uma marca escura. Algumas marcas se parecem com peixe e aparecem até os ossos, como este aqui no chão”**, aponta Wilson. **“Eu tenho um desafio para vocês agora. Vocês vão procurar por todo o salão estes fósseis”**. As crianças começam a observar as manchas no chão, algumas agacham, outras deitam-se no chão, tocam; vão encontrando os fósseis. Cada pedaço do piso foi uma nova descoberta. Certo tempo depois, algumas crianças se aproximam da janela panorâmica que dá vista para a lagoa. As crianças observam as capivaras. Quando anunciam esta nova descoberta, gritam: **“Olha lá as capivaras”**. Todas crianças vão para a janela a procura das capivaras e ficam lá um tempo observando até o momento em que as professoras chamam as crianças para o momento do piquenique. (NOTAS DE CAMPO, em 08 de junho de 2017, grifo meu).

As duas atividades descritas no relato de campo revelam a preocupação e o cuidado da equipe de educadores em proporcionar para as crianças atividades que ampliassem a percepção das crianças em relação ao espaço do museu, explorando os aspectos arquitetônicos do local com o corpo (FIGURA 62).

Figura 62 – Museu de Arte da Pampulha: ampliando a percepção



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Acima e à esquerda, crianças observam a lagoa da janela panorâmica. Acima e à direita, crianças deitadas no chão – maneiras de ouvir, ver e sentir os sons. Abaixo e à esquerda, mãos tocando o chão à procura dos fósseis. Abaixo e à direita, crianças procurando os fósseis.



No ano de 2017, o MAP reduziu os trabalhos de exibição de Artes, fazendo com que, nesse sentido, o setor educativo construir toda uma proposta de exploração do espaço, teoricamente vazio, mas que se revelou rico nas suas possibilidades de exploração.

De acordo com Birth (2018), considerar as crianças como corpo em museus é potencialmente útil para repensarmos sua presença e reconhecimento como sujeito de direitos. Essa presença é compartilhada com os adultos, que podem experimentar os museus através de uma “atmosfera de ambiguidades”, e não somente por meio de textos e interpretações focados na aprendizagem. Nesse sentido, encontros sensoriais e corporais com o espaço e com a matéria são formas valiosas de conhecimento e instrumentos de compreensão e leitura do mundo. As riquezas nas diferentes vivências proporcionadas pelas atividades – de sensibilidade do olhar, da escuta, da voz, de percepção dos tempos e espaços etc. – tornaram as experiências das crianças no museu mais significativas, mais incorporadas (MERLEAU-PONTY, 2006).

Após o Piquenique, Wilson nos convida para uma volta no entorno do prédio do MAP. Durante nossa caminhada, Wilson nos explica que os jardins que circundam o museu foram projetados pelo paisagista Burle Marx, responsável por importantes trabalhos espalhados pela nossa cidade. Ele explica que em algumas exposições a parte externa do museu também é explorada pelos artistas e poucas pessoas aproveitam esta possibilidade de contemplação da paisagem com as Obras de arte. Segundo Wilson, o que mais atraem as crianças neste passeio pelo espaço externo são as capivaras, mas foi interrompido por certo período pela PBH, devido ao risco da febre maculosa, causada pelo carrapato hospedeiro das capivaras. A preocupação das professoras girava em torno do medo das crianças serem picadas pelo carrapato, mas Wilson explicou que o entorno passa por um rigoroso e constante processo de controle de pragas e que o risco era mínimo, orientando-nos apenas a não nos aproximarmos muito das capivaras.

A caminhada durou cerca de 20 minutos e pelo trajeto as crianças procuravam pelas capivaras. Logo quando avistaram um grupo com filhotes próximos das mães, começam a gritar e pular: **“Olha lá as capivaras, professora!”**. Nos aproximamos um pouco mais, contudo, mantendo uma distância de segurança. As crianças admiram as capivaras e caem na gargalhada quando algumas delas pulam para a lagoa. Wilson nos convida para irmos até o mirante da lagoa. Sentamo-nos nos bancos por alguns instantes, observando os jardins e a lagoa. Mas as crianças queriam mesmo retornar para verem mais as capivaras. No retorno do trajeto, tomamos um

susto com a presença inusitada de uma capivara que caminhava tranquilamente pelo gramado. Na portaria, nos despedimos da equipe do educativo. Ao perguntarem para as crianças se gostaram, algumas comentam que vão retornar e trazer a mãe, o pai, o irmão; **“a família toda para verem as capivaras”**. (NOTAS DE CAMPO, em 08 de junho de 2017, grifo meu).

Esse momento de encontro com as capivaras foi registrado por algumas crianças na atividade de desenho proposta pela professora no dia posterior à excursão, nos dizendo o quão marcante foi este encontro e a experiência na parte externa do museu (FIGURA 63).

Figura 63 – Desenho das crianças com destaque às capivaras



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Em ambos os desenhos, outros elementos acompanham a paisagem junto com as capivaras: os caminhos, o ônibus, o sol, o céu azul, as companhias dos colegas da sala, o prédio do museu etc. Todos estes elementos conjugam as experiências das crianças nos espaços do museu e da cidade.

## 6.6 No Museu da Imagem e do Som: imagens e sons em movimento

A excursão ao Museu da Imagem e do Som (MIS-BH) foi a última excursão da turma da Amarelinha e ocorreu no dia 29 de novembro de 2017. O MIS está localizado na região central da cidade de Belo Horizonte e é conhecido também como antigo centro de referência audiovisual com o objetivo de garantir o acesso aos acervos audiovisuais representativos da produção local, trabalhando na perspectiva de sua preservação, pesquisa e divulgação. O MIS “conjugua suas ações de conservação com projetos destinados ao acesso e difusão do acervo, como

ações de educação patrimonial, pesquisas agendadas, mostras de filmes, exposições e oficinas de preservação fílmica” (PBH)<sup>142</sup>. A sede do MIS é um casarão com arquitetura datada do início do século XX.

No MIS fomos recebidos pela Mariana, responsável pelas formações e mediações das ações educativas do museu. Mariana nos recebeu na porta do museu, conduzindo-nos até a área interna da casa, passando pela lateral e fundo. Pelo percurso, as crianças ficaram encantadas com as jardineiras nas janelas e o jardim ao fundo; **“bonito aqui!”**, comenta Lucas. Caminhamos com Mariana até a sala principal e as atividades tiveram início por volta das 14 horas.

Mariana pede para as crianças se sentarem no chão e faz o combinado de todas permanecerem juntas. **“Vamos ficar todos juntos, ok?! Nossa primeira atividade é nesta sala e depois vamos para outras duas”**. Mariana convida as crianças para observarem algumas máquinas e filmadoras antigas, expostas em um gabinete de vidro. Ela então pergunta para as crianças: **“Estas câmeras aqui parecem com as que tiramos fotos hoje em dia?”**. Algumas crianças respondem: **“Não!”**. **“Por quê?”**, Mariana indaga. **“Porque elas são diferentes, ué!”**, responde Hello Kit. **“Tem umas máquinas que parecem pesadas e maiores. Hoje nos temos máquinas grandes, mas também pequenas, né?”**, completa Mariana. Hello Kit diz: **“O Túlio tem uma máquina bem pequena!”**. Mariana explica para as crianças que alguns itens do acervo podem ser tocados e outros não, apresentando o “Flip-book”: **“Crianças, este aqui é o flip-book. Um brinquedo óptico que quando mexemos com ele algo acontece com a nossa visão”**. As crianças observam atentamente e quando Mariana explica o funcionamento do brinquedo elas ficam “hipnotizadas”. **“Parece mágica!”**, diz, Cat Noir. **“O flip-book é um conjunto de imagens nesse bloquinho e quando passamos as páginas assim, rapidinho, acontece essa mágica. Se passar assim devagar não acontece nada. Olha só o que acontece, ó”**. **“Ele se mexe!”**, diz Amora. As crianças ficam surpresas e pedem para ela repetir. Depois Mariana distribui alguns flip-books para as crianças experimentarem. Eles brincam e vão aprendendo a “fazer o movimento” dos desenhos no bloco. Cada movimento é motivo de realização. Depois que todas tiveram a oportunidade de brincar, Mariana apresenta o segundo brinquedo óptico, o Zootrópio. **“O Zootrópio é esse aparelho aqui, com esses furos na lateral. Dentro dele colocamos essa tira que tem esses desenhos quase todos parecidos. No flip-book os desenhos estão no livrinho e precisamos passar as páginas rapidamente. Aqui, os desenhos estão na fita. Colocamos a tira ali no brinquedo óptico que se chama zootrópio e giramos aqui assim. Agora olhem aqui na lateral”**. **“Nossa, que doido!”**, logo comenta Amora, com um sorriso de quem descobriu algo novo. **“Estão conseguindo ver?”**. **“Temos aqui dois brinquedos como este. Vou pedir aos professores ajuda e eles vão girar o Zootrópio e vocês vão ajudar trocando as tiras. Vamos colocar um grupo ali e outro neste aqui. Só cuidado para não rasgar as tiras, tá bom?!”**. As crianças vão trocando as tiras e a cada movimento da imagem vão ficando encantadas. A reação das crianças é de muita surpresa e encantamento com o brinquedo. Professora Helena pergunta para as crianças: **“Gente, não parece cena de cinema?”**. As crianças respondem: **“Parece,**

<sup>142</sup> Maiores informações no site: <https://prefeitura.pbh.gov.br/fundacao-municipal-de-cultura/museus/imagemesom>. Acesso em: 19 ago. 2019.

parece!”. “As imagens estão se movimentando”, complementa Helena. Gargalhadas e mais gargalhadas. “Ele está andando!” diz Kamily. “Que doidooooo!”, diz Hello Kit. “Que louco! É o homem aranha!”, comenta Batman. Estela observa atentamente o funcionamento do zootrópio um pouco mais distante, pois a cadeira não permite aproximar-se mais. As demais crianças ficam rentes à mesa. Mariana pede que as crianças abram espaço para Estela pode ver e pergunta a todo momento se ela está conseguindo ver. (NOTAS DE CAMPO, em 29 de novembro de 2017, grifo meu).

Nestas duas atividades, Mariana explorou com as crianças objetos presentes no museu que fazem interlocução com a produção de imagens e sua relação com o movimento. Os conhecimentos proporcionados pelo *Flip-book* e pelo *Zootrópio* (FIGURA 64) tiveram mais sentidos para as crianças a partir do momento em que Mariana possibilitou experimentações a partir do toque, do manipular e do olhar, não apenas expondo os objetos para uma possível contemplação ou algo somente expositivo. Não que objetos ou falas expositivas não possibilitem interessantes experiências para as crianças, todavia oferecer práticas que explorem diferentes movimentos, olhares, escutas, falas, toques, relações com os espaços, tornam as experiências das crianças nos museus mais ricas e significativas (BIRTH, 2018; CARVALHO; LOPES, 2016; TRINDADE, 2016).

Figura 64 – Aprendendo com o *Flip-book* e o *Zootrópio*



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Acima e à esquerda, Mariana demonstra o Flip-book para as crianças. Acima e à direita, crianças experimentando o funcionamento da Flip-book. Abaixo e à esquerda, Mariana demonstrando o funcionamento do zootrópio. Abaixo e à direita, crianças e professoras experimentando o Zootrópio.

Outra atividade muito interessante e que envolveu as crianças na compreensão e criação de sons foi a Sonoplastia. Sonoplastia consiste em uma atividade artística e técnica que usa recursos sonoros, como música, ruídos, efeitos acústicos etc. em espetáculos teatrais, filmes programas de rádio e televisão. Para explicar as crianças o que é sonoplastia, Mariana utilizou alguns materiais, contando uma história para as crianças.

Após as crianças conhecerem e experimentarem os brinquedos ópticos, vamos para a sala ao lado, onde Mariana apresenta alguns objetos antigos, ligados à gravação e produção de sons, tais como: toca discos, toca fitas e vitrola. Na sequência, convida as crianças para se assentarem no chão para escutarem uma história. Com alguns objetos sobrepostos em uma mesa à frente, Mariana inicia: **“Era uma vez, em uma grande floresta, onde chovia bastante (Som com o pau de chuva). No início, a chuva estava fraca e depois foi engrossando. Alguns cavalos se assustaram com a chuva e saem correndo (som de minitambores). Outro cavalo, mais cansado, ficou para trás (som de dois coquinhos). De repente, um trovão muito forte e começou a pegar fogo lá na floresta (som com papel celofane)”**. Professora Helena, participa dizendo: **“As labaredas queimando as árvores”**. Mariana comenta com as crianças: **“O que eu queria mostrar para vocês como estes objetos ajudam a contar a história. Agora, vocês vão assistir um vídeo com uma série de imagens e sem som. Eu vou usar estes objetos para produzir o som. Vou pedir para vocês prestarem atenção, pois depois são vocês que vão criar os sons, ok!?”**. As crianças ficam atentas ao vídeo. Na sequência, Mariana distribui os objetos para crianças criarem os sons observando o vídeo. (NOTAS DE CAMPO, em 29 de novembro de 2017, grifo meu).

Na atividade descrita, observa-se o cuidado em proporcionar para as crianças a “experimentação do conhecimento”, no diálogo com a cultura infantil e as linguagens da criança. As crianças descobriram como o som é produzido e que elas também produziram sons com os diferentes objetos. Na atividade de desenho proposta pela professora Helena, no dia posterior à excursão, as crianças registraram muitos desses objetos experimentados na atividade de sonoplastia. Um curioso desenho, chamou-nos muito a atenção no dia da atividade, quando eu e a professora Helena perguntávamos para as crianças acerca do que elas estavam desenhando. Suki, nos surpreendeu ao dizer que no seu desenho “os sons estão saindo dos objetos. São notas musicais!” (FIGURA 65).

Figura 65 – Sonoplastia



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Nota: Acima, crianças experimentando a Sonoplastia. Abaixo, desenho de Suki – “Notas musicais saindo dos objetos”.

Ao observar o desenho feito por Suki, vejo sons em movimento, indicando que as experiências no museu são relações entre e através das crianças e coisas (INGOLD, 2015; BIRTH, 2018), tempo e espaço de sensações, descobertas e encantamentos. Concomitantemente, cabe destacar que um espaço como o Museu da Imagem e do Som, aparentemente pouco voltado para o público infantil, através de um projeto educativo ganha intencionalidade dirigida ao acolhimento das crianças, demonstrando, nesse sentido, importantes ações entre uma política educacional e cultural na cidade (CARVALHO; GOUVÊA, 2019).

### 6.7 “Ela abraça o projeto!”: ampliando as experiências das crianças

Ao longo da tese destaquei as diferentes formas de participação da professora Helena no seu dedicado envolvimento com projeto institucional da EMEI Pirilampo. Em algumas conversas informais com a equipe gestora da EMEI, percebi o reconhecimento do trabalho desenvolvido por Helena junto com as crianças. **“Ela abraça o projeto!”**; “Ela dedica muita atenção as excursões!”; “A Helena é demais!”:

foram afirmações recorrentes nesse diálogo, tanto por parte da coordenadora quanto da diretora. Como vale a pena lembrar, a primeira indicação em acompanhar o trabalho da professora Helena, logo no início do trabalho de campo, foi realizado por ambas: “A professora Helena desenvolve um trabalho muito interessante!”.

Como já descrevi, anteriormente, na primeira excursão da turma da Amarelinha, a professora Helena assumiu toda a condução das atividades com as crianças na Praça da Assembleia, orientando acerca do espaço e apresentando elementos que considerou relevante, na sua maioria trabalhados no contexto da sala de aula antes da excursão. Nos demais espaços, a professora Helena não foi a condutora principal, contudo, em diversos momentos, entrou em cena, participando junto com as crianças das experiências, realizando relatos dos trabalhos realizados em sala ou contando suas histórias, compartilhando seus conhecimentos.

No Arquivo Público Mineiro, Helena fez questão de apresentar para a Educadora a atividade da linha do tempo realizado pelas crianças junto com as famílias. Vejamos o relato abaixo do caderno de campo:

Após Gisele apresentar-nos alguns objetos que ajudaram as crianças compreenderem o conceito de “arquivar”, a professora Helena pede permissão para fazer um relato acerca da atividade realizada pelas crianças antes do dia da excursão. **“Gisele, esta turma fez um trabalho que chamamos de linha do tempo. Cada criança levou para casa as instruções de como elaborar sua história na linha do tempo junto com a família. Então eu trouxe aqui algumas para você ver como foi legal a produção deles. Tem histórias das crianças da barriga da mamãe até os dias atuais. Tivemos um retorno muito legal dessa produção e trouxe para vocês verem”**. Gisele fica muito feliz com a exposição de Helena, elogiando o trabalho que vem sendo realizado pelas EMEIS. Helena faz um relato do projeto da EMEI e afirma: **“Essa turma aqui já passou por inúmeros lugares da nossa cidade e tem essa apropriação espacial, geográfica muito bacana. Muito importante para a construção da identidade das crianças e dos conceitos que essa cidade precisa. Na turma nos também trabalhamos com este livro: “O menino que colecionava lugares”. Aí estamos aqui para colecionar mais um lugar!”** (NOTAS DE CAMPO, em 08 de outubro de 2017, grifo meu).

O relato da professora Helena demonstra nas entrelinhas que o trabalho desenvolvido por eles (EMEI e turma da Amarelinha) traz para cena a cidade como espaço do conhecimento. É também uma afirmação de que as crianças e as professoras produzem suas histórias, memórias e narrativas (JOBIM e SOUZA, 2014). Narrativas de histórias incorporadas que fazem da prática pedagógica um emaranhado de relações entre crianças, adultos e espaços da cidade.

No Museu do Brinquedo a participação de Helena foi marcada por momentos de lembranças acerca de suas experiências de Infância com os brinquedos. No espaço, uma das propostas da equipe de educadores do museu era observarmos os brinquedos antigos expostos em alguns cômodos da casa, que abriga atualmente as exposições permanentes do espaço<sup>143</sup>.

No primeiro cômodo da casa, somos convidados pela educadora do espaço para assistirmos um vídeo que conta um pouco da história dos brinquedos. Na sequência, as crianças são convidadas a abrirem as gavetas dispostas em alguns armários por todos cantos da sala. Cada gaveta apresenta um conjunto de brinquedos de diversas origens e períodos históricos. A professora Helena participa com as crianças das descobertas e curiosidades que envolve cada brinquedo: **“Este é da minha época, gente! Olha!”**. As crianças logo se “amontoam” em volta de Helena para ver. Vamos para a sala principal que tem brinquedos expostos em estantes de vidro. As crianças observam com curiosidades alguns brinquedos. Mas nós, os adultos, observamos com certo saudosismo. Eu fiquei saudososo com os vídeos games e os bonequinhos do Forte Apache e do Comandos em Ação. Helena observa cuidadosamente a estante e encontra a boneca Susi (boneca fabricada pela Estrela no final dos anos 60 no Brasil). Neste momento, dá um pulo de alegria e diz: **“Gente, gente, olha lá a Susi. Eu tenho esta boneca até hoje na casa da minha mãe!”**. Neste momento, Helena se emociona. As crianças chegam mais próxima da estante para verem mais de perto a boneca, que está na parte mais alta. Depois continuamos pelo restante do espaço. Certo tempo depois, as crianças são liberadas para brincarem em alguns jogos eletrônicos presente em uma das salas. (NOTAS DE CAMPO, em 10 de agosto de 2017, grifo meu).

Nossas memórias de infâncias comunicam diferentes histórias e enriquecem as experiências das crianças e dos adultos durante as excursões (JOBIM e SOUZA, 2014), nos quais os afetos, os carinhos e as emoções entre adultos e crianças são compartilhados em relações verdadeiramente humanas. Vale a pena informar, a título de observação, que o Museu dos Brinquedos, pelo acervo e pela proposta desenvolvidas – tendo como principal frente no espaço a memória dos brinquedos –, acaba sendo mais dirigido ao público adulto. O museu, diferentemente dos demais, pouco trabalha a exploração dos objetos, restringindo-se a fabricação de brinquedos, como por exemplo petecas e barquinhos de papel, previamente montados e entregue às crianças para brincar e colorir, respectivamente. Essa observação é interessante, demonstrando de certo modo contradições nos espaços museológicos, pois, de um lado, um dos espaços que propõe o diálogo diretamente com a cultura das crianças é pouco atrativo para elas e, por outro lado, museus com

---

<sup>143</sup> O Museu dos Brinquedos é um espaço particular e abriga em seu acervo cerca de 5800 brinquedos do Brasil e de outros países. O local que abriga os acervos é uma casa tombada pelo patrimônio histórico da cidade e fica localizada na avenida Afonso Pena.



acervos, não raro, pensados para o público adulto acabam atraindo e possibilitando ricas experiências para as crianças.

Nas análises dos registros de desenhos, como pode ser observado na Figura 66, percebe-se a professora Helena sempre presente junto das crianças.

Figura 66 – A professora Helena na percepção das crianças



Fonte: Acervo fotográfico do pesquisador.

Após todo o percurso de campo, a convivência de quase um ano com a professora Helena e, mais recentemente, debruçando nos registros da pesquisa, ousou dizer que a professora Helena não “abraçou o projeto”. Na verdade, ela abraçou as crianças, os espaços – a educação. Mesmo diante de vários desafios da dupla jornada de trabalho na educação infantil (na rede privada e na rede pública), manteve-se sempre esperançosa e firme naquilo que acredita. A dedicação antes, durante e após as excursões demonstrou sua preocupação e compromisso com as experiências das crianças, tanto na EMEI quanto nas excursões.

Os escritos deste Capítulo chegam à reta final, entretanto, procurei destacar a importância pedagógica e política dos espaços por onde as crianças e professoras da EMEI teceram seus nós, nos quais os processos de ensino-aprendizagem foram/são ressignificados pelas experiências do olhar, do tocar, do sentir, do falar – do incorporar-se (MERLEAU-PONTY, 2006), das aprendizagens de convivência com o diferente, em especial nos aspectos relacionados à inclusão e no encontro com o Outro, permitindo as estranhezas necessárias para que a educação seja habitada de maneira diferente (SERRA; RIOS, 2015). Cabe ressaltar que a presença dos Educadores, conduzindo as mais variadas atividades, e a presença da professora Helena, não rara, incentivando olhares, sentimentos e formas de ler e habitar o

mundo, fizeram diferenças nesses caminhos de peregrinação pela cidade – de participação e ocupação do espaço público.

Ao observar a ação dos educativos em alguns dos espaços no trabalho de campo, os dados revelam avanços nas formas de conceber suas funções, recebendo as crianças e as professoras, com a exploração de diferentes linguagens e atentos às suas especificidades. Nesse sentido, é preciso afirmar e dar ênfases as políticas públicas que buscam valorizar os conhecimentos produzidos e compartilhados nos diferentes espaços da cidade, potencializando-a como “criadora de serviços tendo em vista o bem comum, a construção de um espaço cuja natureza humana é volvida pela cultura da paz, da cidadania e da justiça social.” (ARAÚJO, 2011, p. 147). Portanto, projetos como “Educando a Cidade para Educar”, com suas várias frentes junto aos espaços da cidade, articulado com outras ações, do modo como proposto, por exemplo, pelo projeto institucional Apropriação da Belo Horizonte Cultural (APBHC), fazem da cidade e da escola espaços de partilha e da convivência – vivas e relacionais (INGOLD, 2015), “onde as práticas sociais se criam e recriam, a política é desafiada a assumir uma outra configuração, fundada no reconhecimento e na experiência compartilhada entre os diferentes sujeitos” (ARAÚJO, 2011, p. 139).

## CAPÍTULO 7 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vida está sempre em aberto: seu impulso não é alcançar um fim, mas continuar seguindo em frente. (INGOLD, 2012, p. 38).

Talvez, neste momento, eu esteja escrevendo uma das partes mais instigantes da pesquisa aqui proposta. Dizer que cheguei a um ponto final para as perguntas que acompanharam o trabalho aqui proposto seria muita pretensão da minha parte. Pelo contrário, as dúvidas, os questionamentos, as incertezas e as reflexões que os encontros proporcionados por esta pesquisa suscitaram vão continuar comigo por um bom tempo ainda. Vou “continuar seguindo em frente”!

Quais experiências as crianças da Educação Infantil de Belo Horizonte vivenciam nos espaços da cidade, a partir de propostas e projetos que relacionam de maneira mais estreita as temáticas “Escola e Cidade”? Foi a partir desta pergunta inicial que esta pesquisa começou a ganhar sentido, “seguindo em frente” a partir das trajetórias apontadas na minha dissertação de mestrado. Nessa perspectiva, compreender e dar visibilidades às experiências de exploração dos espaços da cidade pelas crianças e adultos/as – a partir das excursões propostas por uma instituição pública de Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte – foi o desafio proposto nesta tese. De certa maneira, ousou dizer que algumas pistas foram encontradas, ajudando-nos a entender um pouco mais as complexas relações entre as temáticas que circunscrevem os estudos da(s) Infância(s), da Educação e da Cidade.

Durante minha permanência na EMEI Pirilampo, ao longo de quase um ano, vivenciei incríveis momentos com as crianças e adultos/as. De tempos em tempos, tive que fazer escolhas, as possíveis e que me permitiram “continuar seguindo em frente”. Em termos metodológicos, acredito que a tese apresenta aspectos relevantes nas relações entre crianças, professoras e pesquisador.

Em uma perspectiva **relacional**, etnografia e pesquisa colaborativa caminharam juntas no intuito de jogar luz na compreensão das relações entre crianças, adultos e pesquisador no levantamento dos dados empíricos, num constante exercício do olhar, do escutar, do sentir e do perceber o cotidiano da EMEI e das instituições e espaços fora da escola por onde circunscrevemos nossas experiências, com o(s) *Outro(s)*. Considerando que o conhecimento produzido nos

dados empíricos seja resultado de trocas e interações, encontros e desencontros, colaboração e negociação etc., a pesquisa com crianças e adultos (em espaços escolares e não escolares) nos lança o desafio de propormos ações mais colaborativas e relacionais, sem abrir mão do compromisso ético e social. Nesse sentido, o diálogo com autores e autoras que são referências nos estudos da infância, em especial, quando se trata dos processos de inserção e permanência no campo, foi fundamental para construir nesta tese uma particular relação com a escola, com as crianças e com os adultos.

A junção entre a etnografia e a pesquisa colaborativa encontrou algumas dificuldades pelo caminho, em especial, os limites e as possibilidades de tempo do pesquisador e da professora. Contudo, apresentou-se como um importante e interessante caminho metodológico, na direção da construção de processos de pesquisa, formação de professores/as e experiências pedagógicas mais significativas para crianças e adultos.

As experiências compartilhadas com as crianças e a professora Helena na sala, nos momentos que antecederam as excursões, me provocaram a perceber e dar visibilidade à partilha de lindas histórias acerca dos conhecimentos da cidade de Belo Horizonte. A partir de belas narrativas – ricas “experiências comunicáveis” (BENJAMIN, 1994, p. 201) –, crianças e professora compartilharam suas memórias coletivas, das experiências vivenciadas em diferentes espaços da cidade, onde o conhecimento foi gerado nesse encontro de histórias. Destarte, a seguinte passagem é inspiradora:

Alguém que conheça bem é capaz de *contar*. Pode contar, não só no sentido de ser capaz de recontar as histórias do mundo, mas também no sentido de ter uma consciência perceptual afinada de seus arredores. Portanto, conhecer é relacionar o mundo ao seu redor, e quanto melhor se conhece, maior é a clareza e a profundidade da sua percepção. Contar, em suma, não é representar o mundo, mas traçar um caminho através dele que outros possam seguir. (INGOLD, 2015, p. 238, grifo do autor).

Nas peregrinações de ônibus pelos interstícios da cidade, crianças, professoras e pesquisador “costuraram” uma malha de relações. Tendo o corpo como *locus* da experiência criadora de sentidos, num entrecruzamento entre **movimento** e **acontecimento**, a cidade – com seus diferentes elementos constitutivos, seus tempos e espaços, seus diferentes sujeitos, suas diferentes paisagens e possibilidade de encontros –, apresentou-se como um vasto campo de

experiências. Nesses movimentos corporificados, as relações mediadas pelos deslocamentos e percursos que o ônibus fez possibilitou **diferentes lugares e modos de olhar, perceber e sentir a cidade**. No ir e vir ganhou destaque a ação da professora Helena como mediadora dessas relações com a paisagem, com a cidade. Dessa maneira, o conhecimento está ao longo do caminho, além do lugar de destino (INGOLD, 2015, grifo meu).

Pelos espaços por onde a Turma da Amarelinha excursionou, podemos apontar, de modo geral, a vivência de ricas experiências mediadas pela professora e pelas equipes dos Educativos dos espaços visitados. Alguns desses, apresentavam propostas atentas às mais diversas e ricas maneiras das crianças se apropriarem do conhecimento. O olhar, o tocar, o falar, o escutar, o experimentar, o relacionar, o encontrar, o incorporar, o movimentar, etc. proporcionaram às crianças diferentes possibilidades de leitura do mundo. Ao mesmo tempo, a presença das crianças provocou os espaços para atentarem às mais diversificadas formas de apropriação e significação do conhecimento.

A presença de um projeto político pedagógico em sintonia com uma política pública implica outras formas de pensar os currículos e ações que se comprometem com construção e reconstrução permanente da escola e da cidade como espaços de afirmação da cidadania. As observações feitas e a pesquisa de campo desenvolvida neste estudo, embora contemple o trabalho realizado em uma EMEI, no acompanhamento do trabalho de uma professora junto com sua turma, indicam uma rede institucional envolvida na exploração da cidade pelas crianças. Uma rede que envolve escolas, professores, gestores, famílias, políticas públicas, secretarias etc. e que tornam a exploração da cidade possível na riqueza aqui compartilhada com o leitor.

Ao longo do trabalho foi dado certo destaque a fragilidade das políticas públicas de acesso e democratização dos espaços da cidade, apontando, por exemplo, a interrupção e restrição impostas às excursões. Esses acontecimentos revelam a precariedade das políticas educacionais no Brasil - que impactam diretamente na qualidade das experiências oferecidas pela escola para crianças, professores/as e famílias -, uma vez que estão sujeitas às decisões de gestores.

Para “continuar seguindo em frente”, precisamos acreditar que as experiências pela cidade são fundamentais para proposição e construção de condições da cidadania da infância, afirmando, nesse sentido, “o direito à cidade

pelas crianças” (SARMENTO, 2018, p. 234). Portanto, é necessário acolhermos as crianças no mundo e compartilharmos com elas um mundo comum na cidade, rompendo com a “superficialidade dos vínculos humanos, fazendo da cidade um laço afetivo entre crianças e adultos, uma morada digna, um espaço no qual a ação e a palavra de cada um podem ser reconhecidas na construção de uma esfera pública compartilhada (ARAÚJO; CARVALHO, 2017, p. 129).

Para “continuar seguindo em frente”, precisamos **continuar acreditando na escola!**

De acordo com Larrosa *et al.* (2018), estamos assistindo na atualidade a uma certa dissolução da escola, como esta foi historicamente construída. Questionada recorrentemente acerca do seu papel social, em movimentos de defesa, condenação ou negação, sua existência é colocada em jogo. Recentemente no Brasil, por exemplo, assistimos o crescimento de movimentos que desqualificam a educação pública, tais como *Homeschooling* e Escola sem Partido. Se não bastasse somente a escola ser questionada, agora, de maneira mais veemente, os docentes também são atacados, filmados, violentados, subjugados, tendo como premissa um discurso moralista e político-ideológico. Ações que certamente trarão marcas de um significativo retrocesso nas políticas sociais e educacionais do nosso País – não obstante, na experiência sociocultural e educativa das crianças e adultos (CARVALHO; GOUVÊA, 2019).

Este trabalho de tese propôs acreditar na escola, nas crianças e nos adultos. A escola, como qualquer outro espaço público e social, também apresenta tensões, que não deixam de ser muito importantes, pois “a beleza das relações também está naquilo que ‘tenciona’, que faz sair do lugar, que movimenta, que (in)corpora...” (FREITAS, 2015, p. 257).

Se as experiências do sentir, do olhar, perceber e do narrar estão cada vez mais raras na contemporaneidade (KRAMER, 2000; LARROSA, 2002), seguir acreditando na escola diz muito acerca do que Kramer (2000) propõe para uma educação contra a barbárie:

Precisamos gerar experiências de educação e socialização, com práticas solidárias entre crianças, jovens e adultos, com ações coletivas, elos e laços capazes de gerar o sentido de pertencer a. Precisamos de escolas e espaços de educação infantil capazes de fazer diferente; precisamos mostrar na mídia outros modelos de educação e outros modos de ser criança que existem também. Espaços onde o velho sentido de eliminação do outro combinou-se de modo perverso com as novas técnicas de

propaganda, persuasão e consumo. Que retomemos e aprofundemos a dimensão cidadã da ação educativa e cultural. Pela emancipação e pela solidariedade, contra a barbárie. (KRAMER, 2000. p. 7-8).

### Experiências dão sentido à educação...

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que já sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que vimos sendo. (LARROSA; KOHAN, 2018, p. 7).

Nos escritos iniciais deste trabalho almejei novos acontecimentos: de pesquisa, de formação e de encontro e relação com o Outro. Propus-me, como “sujeito da experiência” (LARROSA, 2002, p. 24), ser um *locus* de acontecimentos em que, de tempos em tempos, coisas se passaram e outras permaneceram, implicando em novos modos de ser, estar, perceber e sentir o mundo. Hoje, digo que as experiências com esta pesquisa me provocam a “ser outra coisa para além do que vinha sendo”. Certamente, um professor de Educação Física mais atento às expressões das crianças e dos adultos – mais “pé no chão”, “sem certas verdades” – diante das virtudes da escola e da cidade. Esta peregrinação revelou a construção de um trabalho aberto, relacional – em movimento –, um acontecimento na minha vida, na das crianças e da professora. Provoca-me a pensar, nesse sentido, práticas pedagógicas e relacionais mais plurais, justas e democráticas, capaz de gerarem experiências que dão o verdadeiro sentido à educação.

Faço aqui o fechamento desta pesquisa, certo de que é preciso sempre continuar acreditando nas crianças, nos adultos, na escola, na educação, na cidade, etc. Enfim, “continuar seguindo em frente”.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, M. A. O estudo geográfico da cidade no Brasil: evolução e avaliação (contribuição à história do pensamento geográfico brasileiro). **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 56, n.1/4, p. 21-122, 1997.
- AIKTEN, Stuart. Do apagamento à revolução: o direito da criança à cidadania/direito à cidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n.128, p. 675-697, 2014.
- AITKEN, Stuart. **The Geography of Young People: the morally contested spaces of identity**. London: Routledge, 2001.
- AMORIM, M. O. **As unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte: Investigação sobre um padrão arquitetônico**. 2010. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Escola de Arquitetura, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 419-442, ago. 2005.
- ALVES, Rubens. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender**. Campinas: Fundação EDUCAR DPaschoal, 2004.
- ARAÚJO, Vania Carvalho de. Pensar a cidade, as crianças e sua educação. **Educação** (UFSM), v. 43, n. 2, abr./jun. 2018.
- ARAÚJO, V. C. de. A cidade na infância, a infância na cidade. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), v. 23, p. 57-78, 2018a.
- ARAÚJO, V. C. de. A cidade como espaço público de educação e de afirmação da cidadania. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 27, p. 135-148, 2011.
- ARAÚJO, V. C. de. Infância e Educação Inclusiva. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, p. 65-77, 2005
- ARAÚJO, Vania Carvalho de; CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. As possibilidades de uma experiência compartilhada entre adultos e crianças na cidade. **Pro-Posições**, v. 28, suppl.1, p.111-131, 2017.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.



BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RITCHER, Sandra Regina Simonis. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. *In*: Finco, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (Eds.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro (p. 185–198). Campinas: Edições Leitura Crítica. 2015.

BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas** – A Segunda Infância. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Proposições Curriculares para a Educação Infantil**. Desafios da Formação 2. Ana Cláudia Figueiredo Brasil Silva Melo (Org.) – Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2015.

BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **PROPOSIÇÕES CURRICULARES DE EDUCAÇÃO INFANTIL**: Rede Municipal de Educação e Creches Conveniadas com a PBH. Belo Horizonte: Secretaria Municipal de Educação, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Rua de Mão Única**: Infância Berlinense: 1900. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Arte, política, magia e técnica**. Obras escolhidas v. 1, 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BERMAN, Marshal. Tudo que é sólido desmancha no ar. São Paulo: Companhia das Letras, 1982.

BIRCH, Jo. Museum spaces and experiences for children – ambiguity and uncertainty in defining the space, the child and the experience, **Children's Geographies**, 2018, p. 1-13. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1447088>. Acesso em: 20 mar. 2019.

BÍSCARO, Claudia Regina Renda. **A construção das identidades de gênero na educação infantil**. Campo Grande, 2009. 138 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, 2009.

BITTENCOURT, A. B. Dossiê: Educação, cidade e pobreza. **Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 23, p. 15-26, 2012.

BORBA, A. M. **Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar**: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. 2005. 296f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2005.

BORBA, Ângela Meyer. **O brincar como um modo de ser e estar no mundo**. Brasília: MEC, 2006.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma sociologia reflexiva. *In*: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989, p. 17-58.

BRANDAO, Maria Teresa; FERREIRA, Marco. Inclusão de crianças com necessidades educativas especiais na educação infantil. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 4, p. 487-502, Dec. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382013000400002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000400002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3. Brasília: DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CEB/CNE nº 05/09, de 18 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC. 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: jan. 2017. Acesso em: 12 maio 2019.

BRUNO, Marilda Morais Garcia. **Educação Infantil: saberes e práticas de inclusão**. Introdução. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CAMPOS, Túlio. **Pequenos Trabalhadores nos Sinais e suas Experiências no Cotidiano da Rua**: entre o “espetáculo” do malabares e as brincadeiras, os riscos e as tensões do trabalho explorado. 2010. Dissertação (Mestrado em Estudos do Lazer) – Universidade Federal de Minas Gerais, EEEFTO, 2010.

CARDOSO de OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo**. Brasília: Paralelo 15; São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CARVALHO, Levindo Diniz. **Educação (em tempo) integral na infância**: ser aluno e ser criança em um território de vulnerabilidade. 2013. 202f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2013.

CARVALHO, C.; LOPES, T. O Público Infantil nos Museus. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 911-930, jul./set. 2016.

CASTRO, L. R. Da invisibilidade à ação: crianças e jovens na construção da cultura. *In*: CASTRO, L. R (Org.) **Crianças e jovens na construção da cultura**. Rio de Janeiro: NAU/FAPERJ, 2001, p. 19-46.

CASTRO, L. R; CORREA, J. Juventudes, transformações do contemporâneo e participação social. *In*: Lucia Rabello de Castro e Jane Correa. (Org.). **Juventude**

**Contemporânea: Perspectivas nacionais e internacionais.** 1. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2005, v. 1, p. 09-26.

CASTRO, L. R. Crianças, jovens e cidades: vicissitudes da convivência, destinos da cidadania. In. CASTRO, L. R. de (Org.). **Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens de três cidades brasileiras.** Rio de Janeiro: 7 LETRAS, FAPERJ, 2001a, v. 1, p. 113-156.

CASTRO, L. R. **Subjetividade e cidadania: um estudo com crianças e jovens em três cidades brasileiras.** Rio de Janeiro: 7 Letras/Faperj. 2001b.

CALDEIRA, Teresa P. do Rio. **Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo.** São Paulo: Editora 34/Edusp. 2000.

CARVALHO, Alexandre Filordi; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.** Fernanda Müller (Org.). São Paulo: Cortez, 2010. p. 65-84.

CARVALHO, Levindo Diniz; GOUVEA, M. C. S. Infância urbana, políticas e poéticas: diálogos sobre a experiência de Rosário-Argentina. 151. **Cadernos de Pesquisa em Educação.** PPGE-UFES, v. 21, p. 151-170, 2019.

CERISARA, Ana Beatriz. **Professoras de educação infantil: entre o feminino e o profissional.** Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 2002. 120 p.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer.** Vozes: Petrópolis, 2004.

CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa. **O Cinema e a Invenção da Vida Moderna.** São Paulo: Cosaf e Naify, 2004.

COHN, Clarise. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar. 2005.

CONINCK-SMITH, Ning; GUTMAN, Marta. Children and Youth in Public: making places, learning lessons, claiming territories. **Childhood, Norway**, v. 11, n. 2, p. 131-141, 2004.

CORSARO, W. Reprodução interpretativa e cultura de pares. In: MÜLLER, F. e CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com William Corsaro.** São Paulo: Cortez Editora, 2009.

CORSARO, W. **The Sociology of childhood.** London: Sage Publications, Inc. 2nd Edition. 2005.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação & Sociedade.** Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago., 2005a.

CORSARO, W. Entering the Child's world: research strategies for studying peer culture. *In*: CORSARO, W. **Friendship and peer cultures in the early years**. Norwood, N.J.: Ablex Publications Corp., 1985. p.1-50.

CHRISTENSEN, Pia; CORTÉS-MORALES. Children's Mobilities: Methodologies, Theories, and Scales. *In*: C.N. Laoire *et al.* (eds.), **Movement, Mobilities and Journeys, Geographies of Children and Young People**. Springer Science Business Media Singapore, 2015.

CHRISTENSEN, Pia *et al.* Mobilidades cotidianas das crianças: combinando etnografia, GPS e tecnologias de telefone móvel em pesquisa. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 35, n. 128, p. 699-716, set. 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302014000300699&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302014000300699&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 25 set. 2018.

CHRISTENSEN, Pia. Lugar, espaço e conhecimento: crianças em pequenas e grandes cidades. *In*: **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. Fernanda Müller (Org.). São Paulo: Cortez, 2010. p. 143-164.

CHRISTENSEN, Pia; PROUT, Alan. Working with ethical symmetry in social research with children. **Childhood**, v. 9, n. 4, p. 477-497, 2002.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. (Ed.) **Research with children: perspectives and practices**. 2. ed. Nova Iorque: Routledge, 2008.

DEBORTOLI, J. A.; MARTINS, M.; MARTINS, S. (Orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DEBORTOLI, J. A. *et al.* As experiências de infância na metrópole. *In*: DEBORTOLI, J. A.; MARTINS, M.; MARTINS, S. (Orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 19-46.

DEBORTOLI, José Alfredo de Oliveira. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço tempo da Educação Infantil. **Paidéia**, n. 4, v.5, Belo Horizonte, jan./jun. 2008, pp.79-108.

DEBORTOLI, J. A. As crianças e as brincadeiras. *In*: CARVALHO, Alyson; SALLES, Fátima; GUIMARÃES, Marília. (Orgs.). **Desenvolvimento e Aprendizagem**. 1. ed. v. 1. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002, p. 77-88.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. **Infâncias na creche: Corpo e memória nas práticas e nos discursos da Educação Infantil – um estudo de caso em Belo Horizonte**. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

DEBORTOLI, J. A. O. **Infância e Ludicidade de Meninos e Meninas que Moram no Alto Vera Cruz**. *In*: SOUSA, E. S; VAGO, T. M. (Orgs.) **Trilhas e Partilhas: Educação Física e cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1997. p. 327-339.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, F. Apresentação/Organização do Dossiê Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, 2005.

DUTRA, C. P. R.; MÜLLER, F. Transitolândia: mais uma utopia em Brasília?. **Cadernos de Pesquisa em Educação**. PPGE, UFES, v. 21, p. 100-114, 2019.  
FARIAS, Rhaisa Naiade Pael; MÜLLER, Fernanda. A Cidade como Espaço da Infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2017.

FAVRET-SAADA, J. Ser afetado (tradução de Paula de Siqueira Lopes). **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 155-161, 2005.

FERNANDES, Florestan. As Troçinhas do Bom Retiro: contribuição ao estudo folclórico e sociológico dos grupos infantis. *In*: FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. 2. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1979.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação** v. 21 n. 66 jul.-set. 2016.

FERREIRA, Aurélio Buarque H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 542.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito. Cotidiano Escolar: uma introdução aos estudos do cotidiano em contribuição ao conhecimento da realidade da escola. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 8, n.3, 49-72, dez., 2002.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. *In*: Manuel Sarmiento; Maria Cristina Soares de Gouvêa. (Orgs.). **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. 1. ed., v. 1. Petrópolis: Vozes, 2008, p.143-162.

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**. Brasília, Distrito Federal, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan/abr., 2014.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de (Eds.). **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de Educação Infantil brasileiro**. Campinas: Edições Leitura Crítica. 2015. 185–198p.

FOERSTE, G. M. S.; FERREIRA, S. M. O.; ULIANA, D. P. P. Cidades e infâncias: a criança vai ao museu. **Educação: Revista Quadrimestral**. Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 168-176, maio-ago. 2018.

FONSECA, Cláudia. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 10, p. 58-78, jan./abr.1999.

FORMOSINHO, João; MACHADO, Joaquim; MESQUITA, ELZA. Formação, Trabalho e Aprendizagem – **Tradição e Inovação nas Práticas Docentes**. Autores: João Formosinho, Joaquim Machado, Elza Mesquita Capa: Ana Pereira 1ª Edição – Lisboa, 2015.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. **Corpo, Linguagem e Infância em Movimento**: etnografia em uma escola de tempo integral da rede municipal de Belo Horizonte. 2015. 283f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2015.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GASTAL, Susana. **Alegorias urbanas**: o passado como subterfúgio: tempo, espaço e visualidade na pós-modernidade. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

GOBBI, Marcia Aparecida. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pró-posições**. Campinas, v.10, n.1, p.139-156, 1999.

GOBBI, Márcia Aparecida. **Lápis Vermelho é de mulherzinha**: desenho infantil, relações de gênero e Educação Infantil. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Unicamp, 1997. 145 p.

GOLDMAN, Marcio. Os tambores dos mortos e os tambores dos vivos. Etnografia, antropologia e política em Ilhéus, Bahia. **Revista de Antropologia**, São Paulo: USP, v. 46, n. 2, p. 423-444, 2003.

GOMES, A. M. R; GOUVÊA, M. C. S. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. *In*: Debortoli, J. A.; Martins, M. F. A.; Martins, S. (Orgs.). **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 47-69.

GOMES, Ana Maria. Outras crianças, outras infâncias? *In*: GOUVÊA, Maria Cristina; SARMENTO, Manuel (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, Vozes, 2008. p. 97-118.

GONDRA, J. G. Infância(s) e Cidade(s). Apresentação Dossiê Infância e Cidade: Diálogos com a Educação. *In*: ARAÚJO, V. C. de.; AQUINO, L. M. L. (Orgs.). Dossiê Infâncias na cidade: um diálogo com a Educação. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 65-67, maio-ago. 2018.

GOULART, M. I. M. Infância e Conhecimento. **Paidéia**, Belo Horizonte, n. 4, v. 5, p.28-41, jan./jun. 2008.

GOULART, M. I. M. **A exploração do mundo físico pela criança**: Participação e aprendizagem. 2005. 272f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

GOULART, Maria Inês Mafra; RIBEIRO, N. A.; PEREIRA, A. F. Participação e Aprendizagem das crianças da UMEI Silva Lobo na exploração do mundo natural. In.: **Crianças, professoras e famílias**: olhares sobre a Educação Infantil. SILVA, Isabel Oliveira; LUZ, Iza Rodrigues; GOULART, Maria Inês Mafra. (Orgs.). 1. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016, v.1, p. 50-63.

GOUVÊA, M. C. S. Infância: entre a alteridade e a anterioridade. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 123-154, 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view%20/11394/12926>. Acesso em: 16 mar. 2018.

GOUVÊA, M. C. S. Infância cultura e sociedade. In: CARVALHO, A.; SALLES, F.; GUIMARÃES, M. (Orgs.). **Desenvolvimento e aprendizagem**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 5-36.

GREEN, J.; DIXON, C.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 42, p. 13-79, dez. 2005.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. Antropologia e educação: um campo e muitos Caminhos. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 21, n. 44, p. 19-37, jan./abr. 2015.

HARVEY, David. **Utopias Dialécticas**. In.: Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras, UNESCO, Barcelona, 2008, p. 45-52.

HARVEY, D. O direito à cidade. **Revista Piauí**, n. 82, 2013. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-direito-a-cidade/>. Acesso em: 16 nov. 2018.

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

HOLLOWAY, Shirley; VALENTINE, G. **Childrens geographies**: playing, living, learning. London: Routledge, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** – PNAD, 2015. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=destaques>. Acesso em: 10 ago. 2018.

INGOLD, Tim. **The perception of the environment**: essays in livelihood, dwelling and skill. London: Routledge, 2000.

INGOLD, Tim. Back to the future with the theory of affordances. Rejoinder to Keane, Webb. 2018. "Perspectives on affordances, or the anthropologically real." **HAU: Journal of Ethnographic Theory**, v. 8, n. 1/2, p. 27–38, 2018.

INGOLD, Tim. **Estar Vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Tradução de Fábio Creder. Petrópolis: Vozes, 2015.

INGOLD, Tim. O dédalo e o labirinto. Caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 21-36, jul./dez. 2015a. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-71832015000200002>. Acesso em: 12 dez. 2018.

INGOLD, Tim. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832012000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832012000100002&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 17 mar. 2018.

JACOBS, Jane. (1961). **Morte e vida de grandes cidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JAMES, A. Embodied Being(s): Understanding the Self and the Body in Childhood. *In*: PROUT, A. (Org.), **The Body, Childhood and Society**. New York: St. Martin's Press, 2000. p. 19-37.

JANER, Jader. **O menino que colecionava lugares**. 2.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2016.

JOBIM e SOUZA, Solange. Memória coletiva e tempos de vida: sobre a intenção política da escrita da história em Walter Benjamin e Maurice Halbwachs. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 179-194, 2014.

JOBIM e SOUZA, Solange. **Infância e Linguagem**: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

JOBIM e SOUZA, Solange. Tempo, Memória e História de Professores. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 67-92, 1998.

KRAMER, Sônia. Crianças e adultos em diferentes contextos - Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. *In*: SARMENTO, Manuel; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008, v. 1, p. 163-189.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas. v. 27, n. 96, Especial. 2006.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas em pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 116, p. 41-59, 2002.

KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 1-14, 2001.



KOHAN, Walter Omar. **Infância: Entre Educação e Filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

KUHLMANN JR. M. Resenha: Heywood, Colin. Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no ocidente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 35, n.125, p. 239-242, 2005.

LANSKY, Samy; GOUVÊA, Maria Cristina Soares, GOMES, Ana Maria. Cartografias das Infância em região de fronteiras em Belo Horizonte. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 128, p. 629-996, jul.-set., 2014.

LANSKY, Samy. **Na cidade, com crianças: uma etno-grafiaespacializada. 2012.** 302f. Tese de doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

LANSKY, Samy. Praça Jerimum: cultura infantil no espaço público. Dissertação de Mestrado. 2006. 203f. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006, 203p.

LARROSA, J; KOHAN, W. Apresentação da Coleção. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 7-8.

LARROSA, J. *et al.* A Escola: formas, gestos e materialidade. *In*: LARROSA, Jorge (Org.). **Elogio da Escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 195-221.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação.**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LEAL, Regina Rosa dos Santos. **CRIANÇAS NO MUSEU: experiências de educação, cultura e lazer no Circuito Cultural Praça da Liberdade na Cidade de Belo Horizonte – MG.** 2016. 180f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

LEFEBVRE, Henri. **A cidade e o Urbano.** *In*: LEFEBVRE, Henri. **Espaço e política.** Tradução de Margarida Maria de Andrade e Sérgio Martins. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 79-88.

LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** 2. ed. São Paulo: Moraes, 2001.

LEFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno.** São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, João Gabriel; BAPTISTA, Luís Antônio. Itinerário do conceito de experiência na obra de Walter Benjamin. **Princípios Revista de filosofia**, Natal, v. 20, n. 33, p. 449-484, jan/jun. 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; AMORIM, Cassiano Caon. MAPAS VIVENCIAIS: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 6, p. 237-256, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **Revista de Educação Pública** (UFMT), v. 22, p. 283-294, 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Geografares: Revista do Mestrado e do Departamento de Geografia**, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, Universidade Federal do Espírito Santo, v. 12, p. 211-227, 2012.

LOPES, Jader Janer Moreira. "O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas". *In*: LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, M. B. (Orgs.). **Dialogando com as lógicas infantis**. Rio de Janeiro, p. 121-132, Rovellet, 2009.

LOPES, J. J. M.; FERNANDES, M. L. B. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 202-211, maio-ago. 2018.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. (Orgs.). **Geografia da Infância: reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 2005.

LOPES, J. J. M.; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras** (*online*), v.6, n.1, p.103-127, jan.-jun., 2006.

LOREIRO, Anabela Soares de Sousa. **A Cidade também é nossa: Jardim de Infância, espaço urbano e educação para a cidadania**. 2010. 193f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Braga, Portugal, 2010.

MACEDO, R. S. A. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 11-29, 2002.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. *In*: MAGNANI, Jose Guilherme Cantor; TORRES, L. L. (Org.). **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. 2. ed. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2000.

MAGNANI, José Guilherme. O velho e bom caderno de campo. **Revista Sexta Feira**, São Paulo, n.1, p. 8-12, maio 1997.

MALHO, M. J. A criança e a cidade: Independência de mobilidade e representações sobre o espaço urbano. Actas dos ateliers do Vº Congresso Português de Sociologia. **Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção**, Braga, Portugal, v. 5, n. 1, p. 49-56, 2003.

MALHO, M. J.; Neto, C. Espaço Urbano e independência de mobilidade na infância. **Boletim do IAC**, Lisboa, 73, p. 1-4, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCHI, Rita de Cassia. Pesquisa Etnográfica com Crianças: participação, voz e ética. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, jun. 2018.

MASSEY, DOREEN B. **Pelo espaço**: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MASSEY, DOREEN B. Um Sentido Global do Lugar. *In*: ARANTES, Antônio A. (Org.). **O espaço de diferença**. Campinas: Papirus, 2000, p. 176-185.

MERLEAU-PONTY. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MOLL, Jaqueline. La ciudad y sus caminos educativos: escuela, calle e itinerarios juveniles. *In*.; **Educación y vida urbana: 20 años de Ciudades Educadoras**, UNESCO, Barcelona, 2008, p. 217-226.

MÜLLER, Fernanda. Mobilidade Urbana de Crianças: agenda de pesquisa e possibilidade de análise. **Educação** (PUCRS. Impresso), Porto Alegre, v. 41, p. 177-188, 2018.

MÜLLER, Fernanda; NUNES, B. F. Infância e cidade: um campo de estudo em desenvolvimento. **Educação & Sociedade** (Impresso), Campinas, v. 35, p. 659-674, 2014.

MÜLLER, Fernanda. Infância e Cidade: Porto Alegre através das lentes das crianças. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 37, p. 295-318, 2012.

MÜLLER, Fernanda. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 2007. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MÜLLER, Fernanda. Um Estudo Etnográfico sobre a Família a partir do Ponto de Vista das Crianças. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 10, p. 246-264, jan./jun. 2010.

MÜLLER, Fernanda.; REDIN, Marita Martins. Sobre as crianças, a infância e as práticas escolares. *In*: REDIN, Euclides; MÜLLER, Fernanda; REDIN, Marita Martins. (Orgs.). **Infâncias**: cidades e escolas amigas das crianças. v. 1, Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 11-22.

MUMFORD, L. **A Cidade na história**. v. 2. Belo Horizonte: Itatiaia, 1965.

NASCIMENTO, Nayana Brettas. **A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças**: Um Estudo em Sociologia da Infância. 2009. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Braga, Portugal, 2009.

NEVES, Vanessa Ferraz Almeida. **Tensões Contemporâneas no Processo de Passagem da Educação Infantil para o Ensino Fundamental**: um estudo de Caso. 2010. 271f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

NOBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.13. n.2, 2008., p. 141-148.

PENNA, Octavio. **Notas Cronológicas de Belo Horizonte, 1711-1930**. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, Centro de Estudos Históricos e Culturais, 1997. 276p. (Coleção Centenário).

PENTEADO, A. T. C. **Urbanização e usos do território**: as crianças e adolescentes em situação de rua na cidade de Campinas/SP. 2012. 243f. Dissertação (Mestrado em Geociências) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

PEREIRA, Rita Maria Ribes. Pesquisa com crianças. *In*: PEREIRA, R.M.R.; MACEDO, N. M. R. (Orgs.). **Infância em pesquisa**. Rio de Janeiro: NAU, 2012, p. 59-86.

PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; OLIVEIRA, Maria Bernadete Baran de; NASCIMENTO, Rúbia Stein do. Museus: espaços de mediação cultural e construção de identidades. **Revista Científica Ciência em Curso**, Palhoça, SC, v. 4, n. 2, p. 145-156, jul./dez. 2015.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. **As crianças e a infância** – definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto. (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho. Portugal: Bezerra, 1997. (Coleção Infans).

PIRES, Flávia Ferreira. O que as crianças podem fazer pela antropologia? **Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 16, n. 34, p. 137-157, jul./dez. 2010.

PIRES, Flávia Ferreira. **Quem tem medo de mal-assombro?** Religião e Infância no semi-árido nordestino. 2007. 235f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2007.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Revista de Antropologia**. São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, jun. 2007a.

PROCHNOW, J. A. **Acontecimentos nas brincadeiras de rua**: encontros, movimentos, experimentações. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

PPP. PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. **EMEI Pirilampo**, 2017, s. p.

PROUT, Alan. Participação, políticas e as condições da infância e mudança. *In*: **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. Fernanda Müller (Org.). São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-40.

QUINTANA, Mário. **Preparativos de viagem**. Alfaguara Brasil, 2013.

RAMOS, Joaquim. **Um estudo sobre os professores homens da educação infantil e as relações de gênero na rede municipal de Belo Horizonte – MG**. Belo Horizonte, 2011. 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

RIBEIRO, L.C.de Q.; PECHMAN, R. **Cidade, povo e nação**. Gênese do urbanismo moderno. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1996.

ROCHA, Gilmar. A caminho da escola: reflexões sobre o cotidiano como método. *In*: ROCHA, GILMAR, TOSTA, Sandra Pereira (Org.). **Diálogos sem fronteira**: história, etnografia e educação em culturas ibero-americanas. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SABBAG, Gabriela Mello; KUHNEN, Ariane; VIEIRA, Mauro Luís. A mobilidade independente da criança em centros urbanos. **Interações (Campo Grande)**, v. 16, n. 2, p. 433-440, dez., 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1518-70122015000200433&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-70122015000200433&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 26 fev. 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16, 17, 19.

SANTOS, MILTON. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, S. V. S. **Socialização de Gênero na Educação Infantil**: uma análise a partir da perspectiva das crianças. 2016. 313f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos. Walter Benjamin e a experiência infantil: contribuições para a educação infantil. *In* **Pro-Posições**. v. 26, n. 2 (77), p. 223-239, maio/ago., 2015b.

SANTOS, S. V. S.; RAMOS, J. Estranhos no ninho: a questão dos professores homens na Educação Infantil. **Pensar e Educação em Pauta**, Universidade Federal de Minas Gerais, 04 set. 2015.

SANTOS, Patrícia. O. S; SILVA, A. L. A Cidade dos Adultos ocupada pelas Crianças: a ressignificação infantil dos espaços urbanos a partir de Catingueira – Paraíba. **Revista de Ciências Sociais**, nº 43, p. 167-184, jul./dez., 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p.232-240, maio/ago. 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. *In: Das Pesquisas com crianças à complexidade da infância - Altino J. Martins Filho & Patrícia D. Prado (Orgs.) - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.*

SARMENTO, Manuel. GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Apresentação: olhares sobre a infância e a criança. *In: SARMENTO, Manuel. GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.*

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. *In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina S. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.*

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In: SARMENTO, M. J; CERISARA, A. B. (Orgs.). Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 9-34.*

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 137-179.

SERRA, Maria Sílvia; RIOS, Guilherme A. Las Cuidades como Territorio de la Educación Integral. **Educación em Revista.** Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 121-134, 2015.

SMED/PBH. **Educando a Cidade para Educar.** FREITAS, M.: TRINDADE, V. M. Projeto apresentado em 2013. Primer Encuentro Latinoamericano AICE – em Rosário, Argentina – setembro de 2013.

SIMMEL, G. A metrópole e a vida mental (1902). *In: VELHO, G. (Org). O fenômeno urbano.* Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

SILVA, Marcelo Oliveira da. A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, jan./mar., 2018.

SILVA, Isabel de Oliveira e. **Educação Infantil no Coração da Cidade.** São Paulo: Cortez, 2008.

SIROTA, Régine. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar., 2001.

SOARES, Magda Becker. A escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In EVANGELISTA, Aracy, BRINA, Heliana, MACHADO, Maria Zélia (orgs). **A escolarização da Leitura Literária: O Jogo do Livro Infantil e Juvenil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p 17-48.

SPYROU, Spyous. **Disclosing Childhoods Studies** *In: Childhood and Youth.* London: Palgrave Macmillan, 2018.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

TEIXEIRA, A. M. A. P. **Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória/ES**: a escola como um ponto de partida. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

TOMAZELLI, Lorrene Pontes. **Coeducação e Gênero**: relações por meio das brincadeiras e do lúdico. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

TONUCCI, Francesco. **A criança como paradigma de uma cidade para todos**. Entrevista cedida ao Portal Aprendiz em 21 de setembro de 2016. Disponível em: <http://cidadeseducadoras.org.br/reportagens/francesco-tonucci-a-crianca-como-paradigma-de-uma-cidade-para-todos/>. Acesso em: 10 maio 2018.

T

ONUCCI, Francesco. Ciudades a escala humana: la ciudad de los niños. **Revista de Educación**, número extraordinario p. 147-168, 2009. Disponível em: [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009\\_07.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_07.pdf). Acesso em: 09 ago. 2015.

TONUCCI, Francesco. **Quando as Crianças Dizem**: agora chega! Porto Alegre: Artmed, 2005.

TONUCCI, Francesco. **La Ciudad de los Niños**: um modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires, Losada: UNICEF, 1996.

TUAN, Yi-Fu. **Paisagens do Medo**. Tradução: Livia de Oliveira. São Paulo. Ed. Unesp, 2005.

TRINDADE, Viviane. M. A Criança e a Cidade. **Educa BH**. v. 4, n.1. Belo Horizonte: Prefeitura de Belo Horizonte / Secretaria Municipal de Educação, 2016, p. 32-42.

UNICEF. **Cidades amigas da criança**: uma iniciativa internacional que promove a participação da criança nos governos locais. Disponível em: <https://www.unicef.pt/o-que-fazemos/o-nosso-trabalho-em-portugal/programa-cidades-amigas-das-criancas/>. Acesso em: 10 out. 2018.

VAGO, T. M. **Cultura escolar, cultivo de corpos**: educação física e ginástica como práticas constitutivas de corpos de crianças no ensino público primário de Belo Horizonte (1906-1920). 1. ed. v. 1. Bragança Paulista (SO): Editora da Universidade São Francisco, 2002. 340p.

VERBENA e FARIA, Eliete do Carmo Garcia. **Lugares da infância**: mobilidade e práticas cotidianas das crianças nos espaços sociais de interação. 2014. 336f. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, 2014.

VIEIRA, E.; AQUINO, J. G. Sobre a pedagogização da experiência urbana: o projeto da cidade educadora. **Educação Unisinos** (Online), v. 19, p. 313-324, 2015.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e Criatividade na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, jun., 2001.

WELPER, E. A aventura etnográfica de Curt Nimuendajú. **Tellus**, Campo Grande, MS, ano 13, n. 24, p. 99-120, jan./jun. 2013.

ZEIHER, Helga. Shaping daily life in urban environments. *In*: CHRISTENSEN; O'BRIEN (Ed.). **Children in the city: home, neighborhood and community**. London: Routledge Falmer, 2003. 66-68p.

ZITKOSKI, J. J. Cidade educadora e emancipação social: o desafio da educação fundamentada em uma razão dialógica. **Educação Unisinos**, v. 9, n. 2, p. 179-186, maio/ago., 2005.



## ANEXO 1 – CARTA GECEDI – EMEIS



Prefeitura Municipal de Belo Horizonte  
 Secretaria Municipal de Educação  
 Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação  
 Gerência Coordenação da Educação Infantil  
 Rua Catarina, 208 – 4ª andar – Centro-Antigo – CEP: 30.000-010 – fone: (31) 3277-6633

**3MED-GCPF-GECEDI- 102/2017**

Belo Horizonte, 05 de março de 2017.

Prezados diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino e da Rede de Creches Parceiras da Prefeitura,

estamos iniciando mais um ano de atividades do Projeto "Educando a Cidade para Educar".

Esse projeto já acontece há quatro anos por meio da organização da Gerência de Coordenação da Educação Infantil – Gecedi, e tem por objetivo principal a promoção da imersão cultural de crianças, professores e demais profissionais dessa etapa da Educação Básica nos espaços culturais de nossa cidade.

Dentro desse grande projeto acontecem ações em três frentes principais: as experiências culturais de professores e coordenadores pedagógicos nos museus parceiros do projeto; as visitas das crianças de 4 e 5 anos de idade nos museus parceiros e as experiências de inserção e intervenção das crianças de todas as idades e de suas instituições em seus respectivos territórios.

Em 2017, pretendemos intensificar e aprofundar as ações em cada uma dessas frentes e, para isso, contamos com o envolvimento das instituições que reconhecem o significado e a importância de proporcionarmos experiências significativas aos adultos e crianças da Educação Infantil compreendendo-os como sujeitos da cultura que vivem e produzem cultura nas diversas interações que estabelecem dentro e fora das instituições educativas.

Como primeira ação desse projeto, garantimos agendas específicas para a Educação Infantil nos museus que são nossos parceiros e distribuímos, proporcionalmente, essas datas às instituições de todas as regionais da cidade e das duas redes que estão sob nossa responsabilidade no atendimento à Educação Infantil.

O transporte para as visitas deverá ser providenciado pelas instituições. Para algumas datas, a Gecedi tem disponibilidade de ofertar ônibus da frota do Programa BH para crianças junto com o agendamento.

Em 2017, temos datas garantidas para a Educação Infantil nos seguintes museus:

- Centro de Arte Popular CEMIG
- Memorial Minas Gerais Vale
- Espaço UFMG do Conhecimento
- Casa FIAT de Cultura
- Museu de Artes e Ofícios
- Centro de Referência da Cultura Popular e Tradicional Lagoa do Nado - CRCP
- Museu Brasileiro do Futebol
- Museu dos Militares Mineiros
- Museu de Arte da Pampulha
- Casa Kubitscheck
- Casa do Baile

Para que aconteçam as visitas das crianças em cada um desses museus, são organizadas visitas anteriores dos professores e coordenadores. Nesse momento, os adultos podem vivenciar o espaço museal e tirar dessa experiência elementos que os enriquecerão pessoal e profissionalmente.

A Gecedl entende que a experiência dos adultos nos museus parceiros é ação formadora das dimensões sensíveis dos sujeitos da Educação Infantil tanto como seres da cultura quanto como profissionais da Educação. Por isso, a visita anterior dos professores e coordenadores é parte indispensável da visita das crianças.

Em 2017, o agendamento será totalmente feito pela Gecedl. As instituições que tiverem interesse em realizar visitas com suas crianças em algum dos museus parceiros do projeto "Educando a Cidade para Educar", deve fazer contato com a Gecedl por meio dos telefones: 3277-8625 ou 3246-6663, procurar por Ana Cláudia ou Oriânia.

O atendimento aos pedidos será de acordo com a ordem do contato, garantindo a distribuição proporcional entre as regionais e entre as duas redes.

Outras ações estão sendo planejadas e organizadas. Em breve, elas serão compartilhadas com as instituições de Educação Infantil para que possamos construir, em parceria, a efetivação de Belo Horizonte como cidade educadora.

Um abraço,

Gerência de Coordenação da Educação Infantil

|

Aos  
Diretores e Vice-diretores da Educação Infantil da RME  
Coordenadores Pedagógicos das Instituições de Educação Infantil da Rede de Creches Parceira do Município  
C/C Gerências Regionais de Educação

---

## ANEXO 2 – PROJETO EDUCANDO A CIDADE PARA EDUCAR



**PREFEITURA  
BELO HORIZONTE**

Prefeitura Municipal de Belo Horizonte  
Secretaria Municipal de Educação  
Gerência Coordenação Pedagógica e de Formação  
Gerência Coordenação da Educação Infantil

Rua Caracóia, 288 – 4º andar – Santo Antônio – CEP 30138-288 – Fone 3277-8626

### PROJETO EDUCANDO A CIDADE PARA EDUCAR<sup>1</sup>

#### RESUMO E JUSTIFICATIVA

Mayrce Terezinha Silva Freitas<sup>2</sup>  
Viviane de Cássia Maia Trindade<sup>3</sup>

No dia 3 de abril de 2012, a Presidenta da República Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.602/12, que “institui a Semana Nacional da Educação Infantil, a ser celebrada anualmente na semana de 25 de agosto, data esta que passa a comemorar o dia Nacional da Educação Infantil, em homenagem à Dra. Zilda Arns<sup>4</sup>”.

Atendendo a esse dispositivo legal, e partindo do princípio de que Belo Horizonte é signatária da proposta das “Cidades Educadoras”, a Gerência de Coordenação da Educação Infantil (Gecedi), vinculada à Secretaria Municipal de Educação (Smed), propôs o projeto “Educando a cidade para educar”. Por meio de articulações com diferentes instâncias da Smed, Secretarias Municipais que atendem à primeira infância, Universidades, Fundação Municipal de Cultura, Projeto Educa, dentre outros, a Gecedi elaborou propostas para variadas ações em espaços públicos, com a finalidade de inserção das crianças de 0 a 5 anos de idade, seus professores e familiares, no movimento cultural da cidade.

No ano de 2012, as famílias que estiveram presentes em quase todas as ações propostas avaliaram o projeto de maneira muito positiva, manifestando o desejo de permanência dessas ações. As estatísticas de visitas feitas por gestores dos espaços públicos, como as bibliotecas, demonstraram que as famílias continuaram a fazer usos desses aparelhos de maneira espontânea. Essa iniciativa pode demonstrar que o uso do espaço a partir da mediação provoca no usuário motivação e desejo

<sup>1</sup> Projeto aprovado para *Primer Encuentro Latinoamericano AICE* – em Rosário, Argentina – setembro de 2013.

<sup>2</sup> Gerente da Gerência de Coordenação da Educação Infantil – Gecedi- da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - Smed.

<sup>3</sup> Professora e integrante da Gerência de Coordenação da Educação Infantil – Gecedi- da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte - Smed

<sup>4</sup> Médica, pediatra e sanitarista, Zilda Arns foi fundadora e coordenadora internacional da Pastoral da Criança, morta em Porto Príncipe, vítima do terremoto, em 12 de janeiro de 2010.

de novas experiências.

Outra ação exitosa foi a abertura dos museus para crianças de 4 e 5 anos, a partir da demanda apontada pelas instituições de Educação Infantil, visando o aprofundamento de projetos de investigação desenvolvidos nas instituições.

A partir da concepção de espaço como lugar de cruzamentos de trajetórias, como propõe a geógrafa Doreen Massey (2008)<sup>1</sup>, foi implementado o referido projeto para que os espaços públicos da cidade sejam assim remodelados a partir da interação das crianças de 0 a 5 anos, seus familiares e professores.

Por meio de ações integradas com vários segmentos públicos, iniciativa privada, ONGs, Universidades, para estimular a circulação das crianças nos espaços públicos, espera-se que elas próprias apontem as necessidades de adequação para que aqueles tomem-se adequados para recebê-las, atendendo às necessidades e especificidades da infância, bem como possibilitem que as crianças ajam sobre os espaços, modificando-os com suas interações. Ou seja, educando a cidade para que esta as acolham, e num processo dialógico, a cidade passe, assim, a ser educadora.

## OBJETIVOS

- Sensibilizar a comunidade escolar para fruição nos/dos espaços públicos da cidade.
- Formar os professores da Educação Infantil para mediação cultural e política.
- Promover a interação das famílias com a escola.
- Promover a interação das famílias com a cidade.
- Expandir o acesso das crianças da Educação Infantil aos espaços públicos.
- Sensibilizar os gestores culturais para a abertura dos espaços para as crianças de 0 a 6 anos.
- Educar a cidade para que ela se torne educadora.

---

<sup>1</sup> MASSEY, Doreen B. *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

## METODOLOGIA

Por meio de parcerias com outras gerências da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, com outras Secretarias Municipais, Estaduais e Universidades, a Gerência de Coordenação da Educação Infantil de Belo Horizonte (Smed/Gecedi) tem implementado ações de formação de professores, das famílias e das próprias crianças de 0 a 5 anos para construção/apropriação dos espaços da cidade. A proposta tem sido usar os aparelhos públicos da cidade de Belo Horizonte com as suas funções específicas, porém, direcionadas ao público infantil e seus familiares.

Nas relações intersetoriais citadas, destaca-se o papel do Programa BH para Crianças, também da Smed. Criado em 1995, tem como finalidade garantir a inserção dos alunos e professores da Rede Municipal de Educação nos diversos espaços da cidade de Belo Horizonte e demais cidades do país. A fim de propiciar conhecimento das riquezas culturais, histórica, ambiental, artística, patrimonial e pedagógico, o Programa mantém uma frota própria e também destina verba específica para locação de transporte. Inicialmente, esses recursos eram destinados ao público do Ensino Fundamental, mas, devida à demanda, passou a contemplar também a Educação Infantil. Atualmente, a circulação das crianças pela cidade é garantida por tal iniciativa.

Para o ano de 2013, estreitamos relação com o Projeto Acervos Museológicos: Democratização do Acesso e Formação de Agentes Culturais, que também é acolhido pela Smed. Por meio do que se denominou Imersão Cultural, tal projeto propõe oportunizar aos estudantes e professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME) a vivência e o conhecimento dos espaços culturais existentes, engajando-se na democratização do acesso à cultura. A partir dessa finalidade e característica do referido projeto, a Gecedi propôs a ampliação do público atendido inserindo as criança de 0 a 5 anos e seus pais, construindo assim a interseção de propósitos, uma vez que o “Educando a cidade para educar” visa democratizar o acesso à cultura entre o público da Educação Infantil.

Por meio dessas parcerias diversificadas, a presença da Educação Infantil nos movimentos de democratização dos espaços e da cultura tem proposto novas formas de organização tanto para as políticas públicas como para a alteração do próprio espaço que recebe as crianças e seus pais.

A partir do que é apurado de problemática na relação da criança de 0 a 5 anos com os espaços públicos da cidade, e o que é proposto como alternativa para os obstáculos nessa relação, este projeto baseia-se no conceito de espaço como proposto pela geógrafa Doreen Massey (2008).

Para essa autora, o espaço está sempre em construção, porque ele é um “produto de relações-entre”. Nesse sentido, “jamais está acabado, nunca está fechado”, já que é produto de interações e constituído pela existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade; o espaço é, portanto, definido por distintas trajetórias coexistentes. Para a geógrafa, “sem espaço não há multiplicidade; sem multiplicidade, não há espaço”; assim, multiplicidade e espaço são “co-constitutivos”.

Para finalizar, escolhemos, da mesma maneira que essa autora, definir o espaço como “uma simultaneidade de estórias-até-agora”, ou seja, toda nova estória deve compor os espaços.

Por meio dessas proposições, a Gecedi tem reunido esforços para implementar uma “política progressista” ao imaginar uma cidade que acolhe as crianças e suas múltiplas referências culturais. É preciso que elas tenham voz para interferirem intencionalmente por onde circulam. Mas isso se dará como processo, uma vez que, historicamente, não são reconhecidas como sujeitos que têm competência e capacidade para produzir cultura.

O desafio maior deste projeto é assegurar o protagonismo da criança, de maneira que ela seja reconhecida como potencialmente produtora de espaço, conseqüentemente, da própria cidade.

## CONTEXTO SOCIAL E URBANO DA EXPERIÊNCIA

Historicamente, os espaços públicos na cidade de Belo Horizonte não são apropriados para acolher a criança de 0 a 5 anos de idade. Esse segmento não tem tido voz para manifestar sua percepção de mundo e suas demandas. Seus direitos de usufruir de políticas públicas não tem sido garantido de maneira espontânea.

Por meio da ampliação de vagas nas instituições escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, há um contingente cada vez maior de crianças sendo atendidas nas escolas públicas. A

---

partir desse acesso, toma-se contato também com seus familiares, e o que se constata é a carência de todo tipo: cultural, material e de saúde.

Atualmente, há 24.602 crianças de 0 a 5 anos matriculadas na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e 23.568 crianças matriculadas nas instituições comunitárias, filantrópicas e/ou confessionais que tem convênio com a Prefeitura para atendimento à Educação Infantil. Isto significa um contingente de atendimento de 48.170 crianças com recursos do município, sem contabilizar as matrículas da rede privada particular. Os critérios para distribuição de vagas na rede municipal preveem matrícula compulsória para crianças com deficiência e/ou que estejam sob medida de proteção (crianças exploradas na mendicância ou no trabalho infantil; exploradas sexualmente, abrigadas, filhas de adolescentes que cumprem Medida Socioeducativa e que correm risco de morte); do restante das vagas, 70% são destinadas às famílias mais vulneráveis inscritas, classificadas pelas Secretarias Municipais de Saúde, Assistência, Políticas Sociais e Educação e o restante distribuídas por meio de sorteio público. Em função do mito da democracia racial existente no Brasil - que camufla as desigualdades sociais - as instituições de Educação Infantil, ao atenderem a maioria das crianças vulneráveis inscritas, desvelam que tal fator redundou no atendimento da maioria de crianças negras. Assim, entre as crianças matriculadas, 15.386, que perfazem 2/3 do total, são declaradas negras ou pardas.

As várias pesquisas atuais que fazem considerações sobre o acesso à qualidade de vida de crianças negras<sup>4</sup> e educação<sup>5</sup> no Brasil, de maneira geral, têm demonstrado que o segmento da população que se declara negra coincide com o segmento que mais sofre com a falta de políticas públicas<sup>6</sup>. Tais considerações justificam o estado de privação material e cultural do público da Educação Infantil que é atendido nas instituições escolares municipais de Belo Horizonte.

Com o propósito de demonstrar a adequação dos espaços que abrigam as crianças, destaca-se o projeto arquitetônico arrojado elaborado para o atendimento à Educação Infantil em Belo Horizonte. Pensado a partir de estudos técnicos e pedagógicos, os prédios das Unidades Municipais de Educação Infantil - UMEIs - oferecem ricas possibilidades de desenvolvimento, além de atender às especificidades e necessidades inerentes à infância. Para atender à diversidade colocada

<sup>4</sup> HASENBALG, C. A. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n° 73. São Paulo, Fundação Carlos Chagas/ 1987.

<sup>5</sup> CAVALLEIRO, Eliana. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. 2ª edição. São Paulo: Contexto 2003.

<sup>6</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE -

para este atendimento, possui acessibilidade em toda a sua estrutura.

Porém, todo o projeto arquitetônico foi pensado por técnicos, e, à medida que as crianças ocupam esses espaços, percebem-se muitas inadequações. Pois os adultos partem sempre do seu próprio ponto de vista, desacostumados que estão de perceberem a criança por ela mesma.

Com a finalidade da inclusão da diversidade social, econômica e cultural, mediada por parcerias com segmentos públicos e privados, propõe-se uma política de uso e ocupação de lugares que promovam a cultura, a saúde, a educação, entre outros, pelas crianças e seus familiares. A estratégia eleita pela Gecedi é garantir que esses sujeitos circulem pela cidade, fazendo-se notar e apropriando-se dos espaços diversos, para que tenham o direito de dizer do que precisam e como precisam.

## COMPROVAÇÃO

Os dados de atendimento da Educação Infantil nas escolas comprovam o contingente de crianças que são acolhidos por essa política: 24.602 na rede própria e 23.568 na rede conveniada.

No ano de 2012, no lançamento do Projeto “Educando a cidade para educar”, articulado às comemorações da Semana da Educação Infantil, quando foram promovidos eventos para que a comunidade escolar explorasse territórios culturais, a partir de visitas agendadas pela Gecedi, constatou-se um grande movimento desse público pela cidade. Em uma semana, mais de 700 crianças saíram de suas escolas para explorar museus, parques, teatros bibliotecas, centros culturais, restaurantes, espaços acadêmicos. Seus familiares e professores receberam informações sobre vacinação, saúde bucal, políticas de igualdade racial, educação para a diversidade entre outros temas.

Para o ano de 2013, foram retomados os contatos dos anos anteriores e outras parcerias foram estabelecidas com espaços de conhecimentos, centros comunitários de cultura, movimentos de democratização do acesso e formação de agentes culturais. Alguns gestores de espaços culturais, surpresos com o modo interessado com que o público da Educação Infantil interagiu com os agentes culturais e com os acervos, procuraram a Gecedi para estreitar relações com vistas à ampliação do atendimento a esse público.

---



As colaborações e parcerias resultaram na circulação de três mil crianças pela a cidade, entre os dia 25 e 31 de agosto de 2013.

A partir da Parceria Público-Privada para construção de novas UMEIs, a Gecedi foi procurada pela construtora que venceu o processo de licitação, numa tentativa de construir propostas que viabilizassem a participação da comunidade e, em especial, das crianças do entorno das UMEIs que serão construídas, no embelezamento e manutenção das construções. Foram então elaboradas propostas que possibilitam a participação das crianças e suas famílias neste processo de ocupação e instalação de novo equipamento público. Elas podem deixar suas marcas, por meio de registros como desenhos, frases e outras manifestações, em tapumes em volta da construção. E tudo o que for construído por meio destas intervenções, torna-se acervo em permanente exposição nas novas UMEIs.

Mesmo considerando a precariedade de acesso, as experiências têm demonstrado que o público de 3 a 5 anos são mais facilmente acolhidos pelos espaços da cidade, o que não acontece com as crianças entre 1 e 3 anos. Contudo, em 2012, como primeira experiência, em articulação com a Biblioteca Infantil e Juvenil, da Fundação Municipal de Cultura, que funciona no mesmo prédio da Gecedi, foram recebidos 160 bebês, distribuídos em dois turnos, por 4 dias consecutivos. Necessariamente, essas crianças só saem das escolas se forem acompanhadas, cada uma por um adulto. Essa especificidade acabou por inserir os pais dos bebês nesse circuito. Ao final, a avaliação por parte de todos os envolvidos foi muito positiva. Tal experiência se deu em virtude da Mostra Afro-Literária, promovida pelo Núcleo Étnico-racial, vinculado à Smed.

Outra ação que potencializa a imersão da criança e de seus familiares nos espaços da cidade é a formação dos professores para inclusão da linguagem digital nos currículos da Educação Infantil, de acordo com o Documento Proposições Curriculares para a Educação Infantil. A partir da utilização de equipamentos como máquinas fotográficas, filmadoras, computadores e internet as crianças têm percebido, ocupado e registrado os espaços da cidade com outras perspectivas.

O diálogo aberto com várias iniciativas já existentes tem garantido vagas e transportes para o público infantil. Percebe-se, portanto, uma tendência no crescimento da circulação das crianças pela cidade e, conseqüentemente, de sua interferência na paisagem urbana.

Acredita-se que todos esses movimentos poderão garantir a circulação da criança e seus familiares pela cidade, de maneira crítica e transformadora. E, num movimento dialético, a cidade será

educada pelos sujeitos que a constituem, e como eles são múltiplos, a cidade deve tornar-se o produto das "inter-relações", garantindo que os sujeitos também se transformem em contato com essa cidade marcada pela simultaneidade de trajetórias.

## ANEXO 3 – PROJETO APROPRIAÇÃO DA BELO HORIZONTE CULTURAL

UMEI | 1 – 2017

**APROPRIAÇÃO DA BELO HORIZONTE CULTURAL** - Um despertar para o sentimento de pertencimento aos espaços culturais de Belo Horizonte

### INTRODUÇÃO

Esta escrita se refere a proposta e relato do desenvolver de uma forma de trabalho que começou a se fazer em agosto de 2015 com algumas visitas e em 2016, quando a equipe de trabalho começa uma discussão acerca das vivências presente na ida a espaços culturais de nossa cidade. Como todo projeto, as ações ganharam corpo com diversas vivências em locais diferenciados em nossa cidade e continuarão ao longo do ano letivo de 2017

### JUSTIFICATIVA

A Gerência de Coordenação de Educação Infantil de Belo Horizonte, apresentou em 2013 o projeto EDUCANDO A CIDADE PARA EDUCAR que tem por finalidade a inserção das crianças de 0 a 6 anos de idade em espaços culturais da cidade. Foi realizado um trabalho in loco por Viviane de Cássia Maria Trindade, integrante da gerência de coordenação da Educação Infantil, em diversos espaços culturais de Belo Horizonte buscando uma interlocução para a adequação desses espaços que muitas vezes não estão prontos para receber crianças da Educação Infantil em suas especificidades. Ação, esta, que comunga com o conceito de Belo Horizonte cidade educadora, visto que a cidade ainda não possui muitos locais que recebem crianças pequenas.

As Proposições Curriculares para a Educação Infantil de Belo Horizonte, propõe uma cidade que busque acolher a infância possibilitando experiências com acervos culturais e naturais que visam interações significativas com a criança no centro do processo. Orienta ainda, que cada instituição de Educação Infantil de Belo Horizonte implemente esta proposta articulando-se com espaços, com os pais, familiares criando e fortalecendo eles para que todos se comprometam com a educação da infância.

*... a criança estabelece interações com o mundo (cultura – sociedade – natureza) desde que nasce, interrogando-o, investigando-o, buscando conhecê-lo e tendo no brincar sua principal forma de compreensão e manifestação do mundo. (PCEIBH- VI, 2013, p.43)*

As crianças estão em constante transformação, necessitam de experiências e vivências que possibilitem situações de descobertas, que alimentem a curiosidade, que desenvolvam suas habilidades através do contato com o mundo que a cerca.

Este projeto justifica-se pela necessidade de promover à criança o conhecimento das características que definem a cidade em que vive, de oportunizar desvendar lugares e descobrir elementos constituintes da sua história. Faz-se necessário apresentar às crianças os vários aspectos culturais que formam a sociedade na qual estão inseridas de modo a garantir-lhe o conhecimento do meio que a cerca e que a faz membro do grupo. As crianças da UMEI acabam por conviver muitas horas dentro da instituição e pouco conhecem a cidade em que vivem. É preciso que a Educação Infantil venha romper com estes espaços fechados, buscando possibilidades de interação com sua cidade, com sua cultura para que a criança possa apropriar-se de bens culturais. Praças, museus, centros culturais, fábricas.

mercados, galerias de artes acabam se tornando espaços pouco frequentados ou conhecidos e podem nem fazer parte do imaginário das crianças. Nosso desejo é mostrar e proporcionar experiências de interações neste mundo que na maioria das vezes é oculto à criança seja pela falta de conhecimento, oportunidade ou de tempo das famílias destinadas ao lazer, diversão e exploração do meio em que vive.

*"Quando ocupamos espaços diferentes e temos a oportunidade de experimentar coisas diferentes, ou ainda de explorar situações diversas, estamos abrindo novas possibilidades, indo além do que já temos ou conhecemos. Podemos, então, estabelecer novas relações com o mundo, construindo e reconstruindo saberes diferentes dos que temos, dando outro sentido e outro significado para as coisas – do mundo, da educação..." (LIVRAMENTO, 2005, p. 156).*

Belo Horizonte possui diversos museus, teatros, bibliotecas, praças, parques, cinemas, centros culturais, galerias, mas apenas uma parte da população tem acesso, porque não se tem costume ou não se tem dinheiro. Não fomos educados a ter isso como prioridade em nossa rotina. É necessário construir uma nova cultura para estas crianças, um novo jeito de se fazer cidadão.

*"Nossa forma de aprender está marcada pela maneira como fomos iniciados nos nossos primeiros contatos com o mundo das pessoas: pela maneira como fomos ensinados a olhar, a falar, a tocar e a perceber as cores e odores do mundo que nos cerca". (Dowbor, 2007, p.61).*

A responsabilidade dos profissionais da educação se amplia ainda mais no contexto da educação infantil, no sentido de que, para muitas das crianças dessa etapa de ensino, as experiências desenvolvidas nas unidades se configuram em seus primeiros contatos com o mundo.

#### OBJETIVO GERAL

Promover a interação da criança com espaços e ações culturais em Belo Horizonte, considerando a criança como foco do processo educativo.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sensibilizar e formar os Professores para a fruição nos/dos espaços públicos da cidade;
- Promover nas crianças o sentimento de pertencimento dos espaços da cidade;
- Ampliar o campo de curiosidade e descoberta das crianças;
- Oportunizar à criança experiências de observação e exploração do ambiente percebendo-se como agente transformador e integrante deste meio;
- Promover a interação das famílias com a escola em espaços culturais da cidade;
- Proporcionar à comunidade escolar o contato com os espaços culturais da cidade em que reside, bem como perceber as mudanças ocorridas através dos tempos;
- Organizar eventos na escola que aproxime o conhecimento cultural e artístico da criança, familiares e profissionais que atuam junto à criança.

#### METODOLOGIA

Arsian e Lavelberg (2006, p.8) destacam: "Não se pode ensinar aquilo que não se conhece. Para tanto, é necessário que o professor entre em contato com o universo da arte, conceitos, procedimentos, valores e vivências."

Foi feita a apresentação do tema do projeto institucional em dia escolar de 2016 para a equipe de professores. Nas semanas seguintes, em horário de atividades extra classe, o projeto escrito será objeto de estudo, cada professor recebeu uma via.

Por meio de uma parceria com a professora Mabel Faleiro do Memorial Minas Gerais Vale, o grupo de professoras da UMEI participou de uma formação que busca desenvolver processo de familiarização cultural, por meio de vivências e experiências estéticas significativas, inserindo o patrimônio de Belo Horizonte no universo particular e pedagógico de sala de aula chegando às crianças e, conseqüentemente, à comunidade.

Na primeira etapa dessa formação os professores participaram de uma visita ao Memorial Minas Gerais Vale mediada pela Mabel Faleiro, no mês de fevereiro. No decorrer do ano de 2016 alguns professores participaram de uma sensibilização realizada pelo Museu Artes e Ofícios. Acreditamos que realizar experiências estéticas a partir do patrimônio local é subsidiar os profissionais na realização de propostas de intervenção pedagógicas significativas. Buscaremos outras formas de estar formando e sensibilizando o grupo docente.

Algumas visitas para as crianças em espaços culturais em Belo Horizonte serão marcadas, observando interesse das crianças por faixa etária.

Respeitando a orientação da PBH de não sair de ônibus com crianças de 0 a 3 anos, organizamos vivências culturais dentro do espaço escolar e na praça próxima a UMEI, para que todos, inclusive os pais, possam se apropriar de eventos culturais.

As linguagens, descritas nas PCEI/PBH, se fazem presente em articulação durante as atividades desenvolvidas neste projeto. A linguagem digital será evidenciada durante todo o processo. Através dela as crianças farão pesquisas, obterão novos conhecimentos e efetuarão os registros e relatos.

É importante destacar que novas propostas ao decorrer do ano serão incorporadas.

#### EXPECTATIVAS

De certo, a avaliação acontecerá de forma processual com a criança como foco do processo educativo, observando-a in loco, antes e depois, suas ações e reflexões, o quanto estão se sentindo inseridos e reconhecendo-se nestes locais, após análise das observações e registros como caderno de bordo, fotos, filmagens e outros acontecerão os replanejamentos para alcançarmos os objetivos propostos.

Através da formação os professores terão a oportunidade de (re)conhecer sua cidade, (re)significar os espaços culturais e os lugares onde vivem, de ampliar seus conhecimentos, de experimentar vivências estéticas e ainda, de se perceberem como construtores de suas práticas. Dessa forma esperamos darmos às crianças a oportunidade do contato com os saberes da arte e da cultura do seu lugar, da sua

ocupar os espaços culturais, as crianças terão a oportunidade de experimentar processos diferentes com materiais desafiadores, despertando seu lado questionador, promovendo a interação entre as diversas áreas do conhecimento. Espera-se que a criança amplie seus conceitos, se vendo pertencente da cultura desta cidade. E para além, que as crianças possam ocupar espaços próximos a UMEI deixando marcas da infância.

A construção de novos conhecimentos acontecerá também por parte das famílias, que estão presentes no dia a dia do espaço UMEI interagindo com as atividades propostas para toda comunidade escolar no espaço da UMEI, nos registros dos alunos e nas vivências propostas durante as visitas nos parques com atrações culturais.

Somado à apropriação dos espaços da nossa cidade, intencionamos buscar estratégias que colaborem para ressignificação dos espaços e situações de aprendizagem(ns) no interior da UMEI e nos espaços públicos de seu entorno. Para isso, pretendemos promover eventos de caráter artístico cultural com a participação das famílias e com a interação das crianças em idades diferentes. Temos a convicção de que tais iniciativas somadas às estratégias já presentes nos projetos e planejamentos de cada turma e às vivências em diversos locais de nossa cidade serão imprescindíveis na construção de uma educação que considera a criança em suas múltiplas linguagens, saberes, necessidades, desejos, curiosidades.

A escolha dos eventos a serem organizados na escola e em seu entorno foi baseada em princípios didáticos, pedagógicos, filosóficos e estéticos.

#### REFERÊNCIAS

- DIBBOR, F. F.; CARVALHO S.; LUFFI, D. Quem educa marca o corpo do outro. São Paulo: Cortez, 2007.
- FREITAS, Majorce Teresinha Silva Freitas; TRINDADE, Vilmara de Cássia Nolas. Projeto Educativo a cidade para educar. Belo Horizonte: SMED, 2013.
- GABRE, S. F. Museu e escola - mediações compartilhadas. In: GABRE, S. F. Museu Alfredo Andersen: o saber educador e sua relação com a escola. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ufsm>>. Acesso em 05/10/2014
- GABRE, S. F. Educação Patrimonial no contexto da Educação Infantil: uma proposta de formação. Curitiba: SME, 2006.
- LIVRAMENTO, M. U. Ampliando meu repertório vivencial, viajando e entrando no museu. In: LEITE, M<sup>a</sup> L.; COSTETTO, L. E. Museu educação e cultura: encontro de crianças e professores com a arte. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE, Belo Horizonte: SMED, 2008 v. 1, v. 2 e v. 3.
- PROPOSIÇÕES CURRICULARES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL DE BELO HORIZONTE, Belo Horizonte: SMED, 2013 v. 1 (atualizado).
- REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. v. 1, 2 e 3. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12079%3Aeducacao-infancia&Itemid=27](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12079%3Aeducacao-infancia&Itemid=27)

"Para isso existem as escolas: não para enviar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem andar pelo céu descolado." Rubem Alves

## APÊNDICE A – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para as crianças participantes da pesquisa)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa, “**A Escola e a Cidade: uma etnografia com as crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte**”. Nesse estudo, queremos saber como são os passeios que você realiza pela cidade de Belo Horizonte quando está no horário da escola. Outra fator que nos motivou a fazer a pesquisa é que a escola na qual estuda sempre realiza passeios pela cidade e temos a curiosidade de saber como você, na escola, se prepara para esses passeios, onde vai passear, o que observa no caminho e como são os espaços e lugares que visita na cidade.

Seus pais ou responsáveis permitiram que você participasse dessa pesquisa? Sua participação é muito importante, mas você não precisa participar se não quiser, é um direito seu. Você não terá nenhum gasto nem receberá para participar dela.

Para que consigamos fazer a pesquisa será preciso que estejamos com você e sua turma por um tempo na escola e durante os passeios pela cidade, para conversar e observar o que vocês fazem, anotando em um caderno para não esquecer, filmando e fotografando em alguns momentos. Também faremos entrevistas com os adultos da escola, além dos seus pais ou responsáveis.

As gravações e as observações são formas seguras de realização da pesquisa, mas, caso aconteça algo errado ou você se sinta desconfortável, pode falar conosco pessoalmente ou pelos telefones escritos no final dessa folha. Todo o material produzido (arquivos eletrônicos de armazenamento – áudios, fotografias e filmagens – e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelos pesquisadores pelo período de cinco a dez anos na secretaria do curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG.

Esse estudo apresenta riscos mínimos, como o de se constranger durante algum momento. Nesse sentido, faremos de tudo para que não se sinta envergonhado e você pode deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, não haverá nenhum problema.

Ninguém saberá que você está participando, não falaremos a outras pessoas nem daremos a estranhos as informações que você nos fornecer. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram dela. Quando terminarmos, os resultados serão organizados e analisados para a produção de um trabalho de Doutorado, além de textos, artigos e relatórios.

Você receberá uma via deste documento. Se tiver alguma dúvida, pode nos perguntar pessoalmente ou pelos telefones escritos no final dessa folha.

Caso seja de sua livre e espontânea vontade participar da pesquisa “**A Escola e a Cidade: uma etnografia com as crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte**”, assine a autorização abaixo.

Eu, \_\_\_\_\_ entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que não haverá problema. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. As pesquisadoras tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste documento e li e concordo em participar da pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Assinatura da criança: \_\_\_\_\_

Pesquisadores: \_\_\_\_\_

Túlio Campos

Maria Cristina Soares de Gouvêa

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá contatar imediatamente o COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; *E-mail:* [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br); Telefone: (31) 3409-4592. Também poderá conversar com: Túlio Campos (Pesquisador - doutorando). Contato: *e-mail:* [tulio.camposcp@gmail.com](mailto:tulio.camposcp@gmail.com); Telefone: (31) 99811-2388. Essa pesquisa é orientada por: Profª Drª Maria Cristina Soares de Gouvêa. *e-mail:* [crisoares43@gmail.com](mailto:crisoares43@gmail.com) e José Alfredo Oliveira Debortoli, *e-mail:* [dbortoli@eefito.ufmg.br](mailto:dbortoli@eefito.ufmg.br).

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A Escola e a Cidade: uma etnografia com as crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte”**. Nesse estudo pretendemos analisar os usos e apropriações dos espaços públicos da cidade pelas crianças e a relação desses espaços com a infância tendo como ponto de partida as ações propostas pela escola em diálogo com o projeto “Educando a Cidade para Educar. Para que possa participar deste estudo, deverá autorizar e assinar este termo de consentimento.

O motivo que nos leva a investigar essa questão é, principalmente, compreender como vêm sendo realizadas propostas educacionais em que o diálogo entre a escola e a cidade se estreitam e de que maneira as crianças da Educação Infantil veem se apropriando e vivenciando os espaços públicos na cidade de Belo Horizonte. Nesse sentido, buscamos uma compreensão das experiências de infâncias e de suas relações sociais entremeadas pelo movimento estabelecido entre a escola (nesse caso, as instituições de Educação Infantil) e os espaços da cidade.

Para o presente estudo adotaremos os seguintes procedimentos: observação no ambiente escolar e registro das observações com anotações em um caderno de campo, filmagens e fotografias na escola e a possibilidade de realização de entrevistas com os profissionais da escola, além de entrevista com você, responsável legal pela criança. A entrevista, portanto, será o procedimento que envolve diretamente a sua colaboração.

Para participar deste estudo o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para autorizar ou não a participação da criança. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Todo o material produzido na pesquisa (arquivos eletrônicos de armazenamento – áudios, fotografias e filmagens – e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelos pesquisadores pelo período de cinco anos a dez anos na secretaria do curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Após esse período, todo o material será destruído. A pesquisadora irá tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo e, em hipótese alguma, o(a) participante será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar desse estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Devido ao caráter da investigação, o risco de se constranger em alguma situação poderá ocorrer, porém, a possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, as pesquisadoras assumirão a responsabilidade por eles.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo **“A Escola e a Cidade: uma etnografia com as crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que aceito participar e autorizo a criança \_\_\_\_\_ a também participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) responsável

\_\_\_\_\_  
Túlio Campos  
(Pesquisador)

\_\_\_\_\_  
Maria Cristina Soares de Gouvêa  
(Pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá contatar imediatamente o COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; *E-mail:* [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br); Telefone: (31) 3409-4592. Também poderá conversar com: Túlio Campos (Pesquisador - doutorando). Contato: *e-mail:* [tulio.camposcp@gmail.com](mailto:tulio.camposcp@gmail.com); Telefone: (31) 99811-2388. Essa pesquisa é orientada por: Profª Drª Maria Cristina Soares de Gouvêa. *e-mail:* [crisoares43@gmail.com](mailto:crisoares43@gmail.com) e José Alfredo Oliveira Debortoli, *e-mail:* [dbortoli@eifto.ufmg.br](mailto:dbortoli@eifto.ufmg.br).



## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PROFESSORES/AS – EDUCADORES/AS

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“A Escola e a Cidade: uma etnografia com as crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte”**. Nesse estudo pretendemos analisar os usos e apropriações dos espaços públicos da cidade pelas crianças e a relação desses espaços com a infância tendo como ponto de partida as ações propostas pela escola em diálogo com o projeto “Educando a Cidade para Educar. Para que possa participar deste estudo, deverá autorizar e assinar este termo de consentimento.

O motivo que nos leva a investigar essa questão é principalmente compreender como vem sendo realizadas propostas educacionais em que o diálogo entre a escola e a cidade se estreitam e de que maneira as crianças da Educação Infantil veem se apropriando e vivenciando os espaços públicos na cidade de Belo Horizonte. Nesse sentido, buscamos uma compreensão das experiências de infâncias e de suas relações sociais entremeadas pelo movimento estabelecido entre a escola (nesse caso, as instituições de Educação Infantil) e os espaços da cidade.

Para o presente estudo adotaremos os seguintes procedimentos: observação no ambiente escolar, nas turmas de ambos os horários do dia, registro das observações com anotações em um caderno de campo, filmagens e fotografias na escola e a possibilidade de realização de entrevistas com os responsáveis pelas crianças, além de vocês, professores e educadores da escola. Para participar deste estudo, o(a) Sr.(a) não terá custo nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A participação nesta pesquisa é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora.

Todo o material produzido (arquivos eletrônicos de armazenamento – áudios, fotografias e filmagens – e notas de campo) será utilizado exclusivamente para fins de divulgação da pesquisa. Esse material será devidamente arquivado pelos pesquisadores pelo período de cinco anos a dez anos na secretaria do curso de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Após esse período, todo o material será destruído. A pesquisadora irá tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo e, em hipótese alguma, o(a) participante será identificado(a) em qualquer publicação que possa resultar desse estudo. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você.

Devido ao caráter da investigação, o risco de se constranger em alguma situação poderá ocorrer, porém, a possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler, etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira extremamente respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, as pesquisadoras assumirão a responsabilidade por eles.

Eu, \_\_\_\_\_, portador (a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_ fui informado (a) dos objetivos do estudo **“A Escola e a Cidade: uma etnografia com as crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão se assim o desejar.

Declaro que aceito participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Belo Horizonte, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Participante

\_\_\_\_\_  
Túlio Campos  
(Pesquisador)

\_\_\_\_\_  
Maria Cristina Soares de Gouvêa  
(Pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá contatar imediatamente o COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br) ; Telefone: (31) 3409-4592. Também poderá conversar com: Túlio Campos (Pesquisador - doutorando). Contato: e-mail: [tulio.camposcp@gmail.com](mailto:tulio.camposcp@gmail.com); Telefone: (31) 99811-2388. Essa pesquisa é orientada por: Profª Drª Maria Cristina Soares de Gouvêa. e-mail: [crisoares43@gmail.com](mailto:crisoares43@gmail.com) e José Alfredo Oliveira Debortoli, e-mail: [dbortoli@eefto.ufmg.br](mailto:dbortoli@eefto.ufmg.br).

**APÊNDICE D – ORGANIZAÇÃO DAS “VISITAS” POR TURMA. TURNOS MANHÃ  
E TARDE. EM NEGRITO AS SAÍDAS DA TURMA DA AMARELINHA. ADAPTADO  
PELO PESQUISADOR**

EMEI PIRILAMPO – “VISITAS 2017”

MÊS	DIA	LOCAL	HORA	SALA/IDADE
MARÇO	21	UC.NE/HORA DO CONTO	10:00	9- 5/6
	21	MUSEU MINAS GERAIS VALE	9:30	4 - 4/5
	23	PRAÇA DA ASSEMBLEIA	08:00	9 – 5/6 e 7- 4/5
	<b>23</b>	<b>PRAÇA DA ASSEMBLEIA</b>	<b>14:00</b>	8 - 4/5 e <b>9 - 5/6</b>
	31	UC.NE/HORA DO CONTO	10:00	9 – 5/6
	31	UC.NE/HORA DO CONTO	15:00	8 - 4/5 e 10 – 4/5
ABRIL	18	MUSEU MINAS GERAIS VALE	15:00	10 - 4/5
	25	MERCADO CENTRAL	8:30	7 - 4/5 e 9 - 5/6
	25	MERCADO CENTRAL	13:30	7 - 4/5 e 8 - 4/5
	26	LAGOA DO NADO	13:30	7 - 4/5 e 8 – 4/5
	<b>27</b>	<b>MERCADO CENTRAL</b>	8:30	10 - 4/5 e <b>9 - 5/6</b>
	28	UC.NE/HORA DO CONTO	10:00	4 - 4/5
	28	UC.NE/HORA DO CONTO	14:00	8 - 4/5
MAIO	31	UC.NE/HORA DO CONTO	9:30	3 – 3/4
	31	UC.NE/HORA DO CONTO	15:00	3 – 3/4
	<b>29</b>	<b>TRANSITOLANDIA</b>	<b>14:00</b>	<b>9 - 5/6</b>
JUNHO	28	UC.NE/HORA DO CONTO	9:30	5 – 3/4
	28	UC.NE/HORA DO CONTO	15:00	5 – 3/4
	06	MUSEU DE ARTE DA PAMPULHA	14:30	7 - 4/5 e 10 - 4/5
	<b>08</b>	<b>MUSEU DE ARTE DA PAMPULHA</b>	<b>14:30</b>	8 - 4/5 e <b>9 - 5/6</b>
	09	CASA FIAT DE CULTURA	15:30	7 - 4/5
	09	BIBLIOTECA LUIZ DE BESSA	15:30	10 - 4/5
JULHO	12	BIBLIOTECA UC.NE/HORA DO CONTO	9:30	2 – 2/3
	12	BIBLIOTECA UC.NE/HORA DO CONTO	15:00	4 – 3/4
AGOSTO	30	BIBLIOTECA UC.NE/HORA DO CONTO	9:30	6 – 3/4
	30	BIBLIOTECA UC.NE/HORA DO CONTO	15:00	6 – 3/4
	09	MUSEU DOS BRINQUEDOS	8:00	4 – 4/5 , 7 – 4/5 e 9 – 5/6
	09	MUSEU DOS BRINQUEDOS	14:00	6 - 3/4 e 7 - 4/5
	<b>10</b>	<b>MUSEU DOS BRINQUEDOS</b>	<b>14:00</b>	<b>9 – 5/6 e 10 -4/5</b>
SETEMBRO	27	BIBLIOTECA UC.NE/HORA DO CONTO	9:30	7 – 4/5
	27	BIBLIOTECA UC.NE/HORA DO CONTO	15:00	7 – 4/5
OUTUBRO	25	BIBLIOTECA UC.NE/HORA DO CONTO	9:30	8 E 10 – 2/3
	25	BIBLIOTECA UC.NE/HORA DO CONTO	15:00	10 – 4/5
	18	CENTRO DE ARTE POPULAR	9:30	4 – 4/5
NOVEMBRO	29	BIBLIOTECA UC.NE/HORA DO CONTO	9:30	11 – 1/2/3
	<b>08</b>	<b>ARQUIVO PÚBLICO</b>	<b>14:00</b>	<b>9 – 5/6</b>
	29	MUSEU IMAGEM E SOM	9:00	4 – 4/5
	<b>29</b>	<b>MUSEU IMAGEM E SOM</b>	<b>14:00</b>	<b>9 – 5/6</b>
DEZEMBRO	06	BIBLIOTECA UC.NE/HORA DO CONTO	9:00	1 – 1/2
	13	HISTÓRIA DA ARCA – USINA	9:30	TODAS AS TURMAS

## APÊNDICE E – RESUMO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS ANTES DA REALIZAÇÃO DAS EXCURSÕES AOS ESPAÇOS DA CIDADE

<b>Visita Praça da Assembleia – 23/03/2017</b>	
<b>Datas</b>	<b>Ação Planejada</b>
<b>20/03/2017</b>	Professora conversa com as crianças sobre a visita à praça da Assembleia <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso do Tablet com imagens da praça da Assembleia – Roda de conversa com as crianças – Ruas próximas, equipamentos, significado do lugar etc.</li> </ul>
<b>21/03/2017</b>	Desenho tema “Praça”.
<b>23/03/2017</b>	Dia da visita à praça da Assembleia
<b>Visita Mercado Central de BH – 27/04/2017</b>	
<b>20/04/2017</b>	Planejamento junto com a professora Fabiana – Passeio Mercado Central
<b>24/04/2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História – O menino que colecionava lugares</li> <li>• Baú de memórias da professora</li> <li>• “Para-casa”</li> </ul>
<b>26/04/2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotos impressas para crianças manipularem e conversa sobre o mercado central</li> </ul>
<b>27/04/2017</b>	Dia da visita ao Mercado Central
<b>Visita Transitolândia – 29/05/2017</b>	
<b>26/05/2017</b>	Vídeos e Imagens sobre a transitolândia Conversa com as crianças sobre cidade e trânsito.
<b>29/05/2017</b>	Dia da Visita à Transitolândia
<b>Visita Museu de Arte da Pampulha – 08/06/2017</b>	
<b>01/06/2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para casa – Pesquisa com a família sobre passeios na região da Pampulha - Memória</li> </ul>
<b>06/06/2017</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Retorno do Para casa</li> <li>• Relatos e imagens (Crianças e Famílias na região da Pampulha)</li> </ul>
<b>08/06/2017</b>	Dia da visita ao Museu de Arte da Pampulha
<b>Visita Museu do Brinquedo – 10/08/2017</b>	
<b>08/08/2017</b>	Professora conversa com as crianças sobre as saídas realizadas até o momento no ano e sobre a próxima visita ao Museu do Brinquedo
<b>09/08/2017</b>	Recontar a história do Menino que colecionava lugares (crianças novatas) Caderno de atividades – Nomes dos brinquedos
<b>10/08/2017</b>	Dia da visita ao Museu do Brinquedo
<b>Visita Arquivo Público Mineiro – 08/11/2017</b>	
<b>24/10/2017</b>	Proposta do “Para Casa”: Proposto pela professora – Linha do tempo onde cada criança conta sua história
<b>30/10/2017</b>	Atividade do “Para Casa” – Linha do Tempo das crianças
<b>31/10/2017</b>	Atividade do “Para Casa” – Linha do Tempo das Crianças
<b>06/11/2017</b>	Atividade do “Para Casa” – Linha do Tempo das Crianças
<b>08/11/2017</b>	Visita ao Arquivo Público Mineiro
<b>Visita ao Museu da Imagem e do Som – 29/11/2017</b>	
<b>27/11/2017</b>	Atividade de trabalho com a relação entre imagem e som.
<b>28/11/2017</b>	Atividade de trabalho com Imagens e sons
<b>29/11/2017</b>	Visita ao Museu da Imagem e do Som Obs.: Nenhuma das atividades propostas antes da visita foram realizadas devido ao “aperto” do fechamento do semestre. A professora ficou muito envolvida com o fechamento das atividades de escrita e processo de despedida das crianças, uma vez que era o último ano delas na EMEI.

**APÊNDICE F – QUADRO COM RESUMO DAS ATIVIDADES PROPOSTAS APÓS  
A REALIZAÇÃO DAS EXCURSÕES AOS ESPAÇOS DA CIDADE**

<b>Visita Praça da Assembleia – 23/03/2017</b>	
<b>Datas</b>	<b>Ação Planejada</b>
<b>24/03/2017</b>	- Desenho Tema: Passeio à Praça da Assembleia
<b>Visita Mercado Central de BH – 27/04/2017</b>	
<b>02/05/2017</b>	- Desenho Tema: Passeio ao Mercado Central - Produção Texto Coletivo
<b>04/05/2017</b>	- Mapa – Demarcação no Mapa o trajeto realizado pela cidade. Mapa da cidade entregue pela professora e pesquisador.
<b>Visita Transitolândia – 29/05/2017</b>	
<b>30/05/2017</b>	- Produção de Maquete da cidade com brinquedos (toquinhos, ligue-ligue) - Desenho em Dupla sobre a Excursão
<b>31/05/2017</b>	- Relato em dupla sobre os registros de desenho
<b>Visita Museu de Arte da Pampulha – 08/06/2017</b>	
<b>12/06/2017</b>	- Fotos da excursão e conversa sobre o passeio - Desenho Tema: Excursão ao Museu de Arte da Pampulha
<b>Visita Museu dos Brinquedos – 10/08/2017</b>	
<b>09/08/2017</b>	- Desenho Tema: Excursão ao Museu dos Brinquedos
<b>Visita Arquivo Público da Cidade – 08/11/2017</b>	
<b>09/11/2017</b>	- Desenho em Dupla Tema: Excursão ao Visita ao Arquivo Público da Cidade
<b>Visita ao Museu da Imagem e do Som – 29/11/2017</b>	
<b>30/11/2017</b>	- Desenho Tema: Excursão ao Museu da Imagem e do Som

**APÊNDICE G - IDADE DAS CRIANÇAS (ANOS/MESES). TURMA DA  
AMARELINHA EMEI PIRILAMPO, NO INÍCIO E FIM DO CAMPO DE PESQUISA**

Crianças	Idade das crianças			
	Início do campo Fevereiro		Fim do campo Dezembro	
	Anos	Meses	Anos	Meses
Jorge	5	3	6	1
Lucas	4	11	5	9
Erika	5	6	6	4
Batman	4	1	5	11
GioGio	5	7	6	5
Super-homem	5	7	6	5
Mulher Maravilha	5	2	6	0
Capitão América	5	7	6	5
Hello Kit	5	6	6	4
Júlia	5	5	6	3
Frozen	5	1	5	11
Amora	5	6	6	4
Homem Aranha	5	1	5	11
Estela	5	4	6	2
Flash	5	1	5	11
Cat Noir	5	6	6	4
Patrick	5	2	6	0
Homem de Ferro	5	2	6	0
Suki	5	6	6	4
Robô	5	2	6	0
Lady Bug	5	3	6	1
Ipê Amarelo	4	11	5	9
Cinderela	4	5	5	3
Média	5	8	6	9



## APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS E RESPONSÁVEIS

Pesquisa: “A Escola e a Cidade: uma etnografia com as crianças da Educação Infantil da Rede Municipal de Belo Horizonte”.

### GUIA DE ENTREVISTA

#### 1) Bloco inicial

- Cumprimentar e agradecer. Nossa conversa é um bate papo sobre vocês, família da (criança) e sobre ela/ele também.
- Esclarecer objetivos principais da pesquisa: analisar os usos e apropriações dos espaços públicos da cidade pelas crianças e a relação desses espaços com a infância tendo como ponto de partida as ações propostas pela escola em diálogo com o projeto Institucional: Apropriação da BH Cultural.
- Esclarecer objetivos e explicar a entrevista: estou na escola desde o início do ano. Observando, anotando, tirando fotos e, algumas vezes, filmando. E chegou o momento de ouvir você, responsável por (criança). Trouxe algumas perguntas para a gente conversar, fique à vontade.
- Dúvidas e esclarecimentos: se você não entendeu a pergunta, sinta-se à vontade em me pedir para repeti-la. Se sentiu desconfortável, você tem todo direito de não respondê-la.
- Destino das informações e registro: volto a lembrar que sua identidade não será revelada e gostaria de pedir sua assinatura para o consentimento e gravação da entrevista. Você se importa se eu usar o gravador na nossa conversa? Vamos lá?

#### 2) Bloco “História da Família e Inserção da Criança na EMEI Pirilampo”

Objetivos do bloco	Questões orientadoras
Conhecer um pouco sobre a família e o processo de chegada/permanência da criança por ali	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Conte-me um pouco sobre a chegada da (criança) na EMEI Pirilampo. – Qual ano? Como ficaram sabendo da EMEI (do processo de inscrição/ entrada...)</li> <li>- Vocês moram no Bairro? Se não... qual?</li> <li>- A (nome da criança) gosta daqui?</li> </ul>

#### 3) Bloco “Mobilidade – Caminhos entre casa e escola”

Objetivos do bloco	Questões orientadoras
Investigar acerca dos deslocamentos da criança quando vai para a EMEI e retorna para casa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Você pode me contar um pouco sobre a rotina vocês acerca das idas e vindas para a EMEI?</li> <li>- Como (criança) vem para a EMEI? (A pé, de carro, de van escolar?)</li> <li>- Quem traz a criança? Quem busca? A criança vai acompanhada de algum outro colega?</li> <li>- Conte-me um pouco como é a sua relação com a criança nesses trajetos. O que conversam nesses trajetos?</li> <li>- O que vocês fazem juntos no bairro? Ou na região?</li> <li>- Propor uma reflexão sobre algum momento em específico que a/o entrevistada/o comentou “o que você quis dizer quando falou que...”, “você pode me contar mais sobre isso?”, “você pode me dar um exemplo?”</li> </ul>

#### 4) Bloco “Experiências das crianças na EMEI acerca do Projeto Institucional – Apropriação da BH Cultural”

Objetivos do bloco	Questões orientadoras
<p>- Compreender o olhar da família sobre as experiências das crianças na escola em relação às saídas para os espaços da cidade propostas pela EMEI e atividades desenvolvidas pela professora.</p>	<p>- Qual é a sua opinião sobre a proposta da EMEI em levar as crianças para visitarem os diferentes espaços da cidade de BH?</p> <p>- O que acha dessas experiências para seu/sua filho/a?</p> <p>- Conte-me um pouco como (a criança) se expressa/relata nos/os dias que antecedem, no dia e após os passeios.</p> <p>- Me conte um pouco como a criança relata sobre os passeios que realiza.</p> <p>- Em sua opinião, do que (a criança) mais gosta quando vai aos passeios? E do que ela menos gosta?</p> <p>- (A criança) conta para você o que ela faz antes, durante e após os passeios? Pode me citar exemplos do que ela comenta?</p> <p>- Tem algum acontecimento que você considera que foi marcante para a criança em algum passeio? (Pode ser mais de um também)</p> <p>- O que achou acerca das atividades propostas pela professora sobre os passeios?</p> <p>- Qual(is) foi (foram) o(as) mais interessante(s) de realizar? Por quê?</p> <p>- Como você avalia o interesse e participação da criança ao realizar as atividades propostas pela professora?</p> <p>- Propor uma reflexão sobre algum momento em específico que a/o entrevistada/o comentou “<i>o que você quis dizer quando falou que...</i>”; “<i>você pode me contar mais sobre isso?</i>”; “<i>você pode me dar um exemplo?</i>”</p>

#### 5) Bloco “Os passeios e os momentos com a família”

Objetivos do bloco	Questões orientadoras
<p>Conhecer “reflexos” dos passeios no cotidiano da família (momentos de lazer)</p>	<p>- Conte-me um pouco como a criança relata sobre os lugares que visita.</p> <p>- Em algum momento a criança convida vocês para retornarem ao lugar visitado por ela? Quais lugares foram estes?</p> <p>- Como é feito este convite? Pode me dar exemplos?</p> <p>- Como você percebe ... (a criança) nos lugares em que ela revisita? Ela, a criança, faz comentários sobre a experiência com a escola e colegas? Ela explica algo específico sobre o lugar que aprendeu com o passeio?</p> <p>- Considerando estas expectativas, como vocês avaliam a relação entre vocês, família, e a escola?</p> <p>- Propor uma reflexão sobre algum momento em específico que a/o entrevistada/o comentou “<i>o que você quis dizer quando falou que...</i>”; “<i>você pode me contar mais sobre isso?</i>”; “<i>você pode me dar um exemplo?</i>”</p>

#### 6) Fechamento da entrevista

- Agradecer novamente...
- Caso eu perceba que novas perguntas surgiram a partir das respostas de hoje, poderíamos marcar uma nova conversa?

#### - Observações gerais pós-entrevista.