

# ESPAÇOS, PRÁTICAS E INTERAÇÕES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM AS CRIANÇAS

---

Liana Garcia Castro<sup>1</sup>

---

## Resumo

**Conhecer o que as crianças falam e fazem dos/nos espaços de uma instituição de educação infantil foi o objetivo da pesquisa de mestrado apresentada neste texto, que situa-se no campo da educação em interlocução com a psicologia histórico-cultural (Lev Vigotski), a sociologia da infância (William Corsaro, Manuela Ferreira e Manuel Sarmento) e a filosofia do diálogo (Martin Buber). Numa perspectiva etnográfica, foi pesquisada uma creche pública de um município da Região Metropolitana do estado do Rio de Janeiro (Baixada Fluminense). O primeiro movimento da pesquisa foi observar o cotidiano de uma turma com crianças de quatro anos de idade com o intuito de investigar como crianças e adultos, juntos ou não, usam e se apropriam dos espaços. O segundo movimento foi convidar as crianças a contar como elas olham, usam e se apropriam dos espaços. Por meio do instrumento metodológico fotográfico, esta pesquisa buscou dialogar *com* as crianças com o objetivo de conhecer o que seus olhares e perspectivas narram sobre o que veem e registram dos espaços por elas frequentados e vividos cotidianamente. Este texto traz as análises e conclusões mais relevantes da pesquisa apresentadas a partir das falas das crianças.**

## Palavras-chave

**educação infantil; espaços; crianças.**

---

<sup>1</sup>PUC-Rio, Brasil. Contacto eletrónico: lianagarciaastro@hotmail.com

De que vale ter voz  
se só quando não falo é que me entendem?  
De que vale acordar  
se o que vivo é menos do que o que sonhei?  
(versos do menino que fazia versos)  
(Couto, 2004, p. 131)

No conto *O menino que escrevia versos*, o escritor moçambicano Mia Couto narra a história de um menino dado a fazer versos e, por isso, tem a reprovação do pai e recebe cuidados exagerados da mãe. Preocupados com o menino, os pais o levam ao médico e requerem urgência para curá-lo. O médico, por sua vez, gostava de versos e interna o menino-poeta para poder escutá-lo lendo, “verso a verso, o seu próprio coração” (Couto, 2004, p. 131). Em crônica publicada pela primeira vez no *Jornal do Brasil* em 1974, o poeta Carlos Drummond de Andrade (1976) indaga: “Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?” (p. 593). Para outro poeta, o mato-grossense Manoel de Barros (1999), “a liberdade e a poesia a gente aprende com as crianças” (p. 7). Os escritores e poetas nos provocam a pensar que as crianças têm outro modo de olhar as coisas do mundo, que muitas vezes, é incompreendido pelos adultos, que impõem suas vontades e verdades.

Este trabalho resulta de uma pesquisa de mestrado e tem como objetivo responder, em diálogo *com* as crianças: o que seus olhares e perspectivas narram sobre o que veem e registram do espaço por elas frequentado e vivido cotidianamente?

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que sustenta nos estudos da psicologia histórico-cultural formulada por Vigotski (1991, 2007, 2009), da sociologia da infância a partir das ideias de Corsaro (2005, 2011), Ferreira (2010) e Sarmiento (2008) e da filosofia do diálogo de Buber (1974, 2004, 2008, 2009) as concepções de criança enquanto sujeitos históricos, atores sociais, pessoas que sentem, que inventam, que brincam, que criam o mundo.

A pesquisa empírica foi realizada no ano de 2014 em uma creche da rede pública de um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro (Baixada Fluminense). A creche foi escolhida a partir da indicação da equipe de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação seguindo o critério de possuir a melhor estrutura física da rede de ensino.

Além da revisão bibliográfica, a pesquisa teve como procedimentos teórico-metodológicos observações do cotidiano da instituição e a realização de oficinas de fotografias com as crianças com quatro anos de uma das turmas da creche.

Este texto traz considerações sobre as escolhas teórico-metodológicas e apresenta as análises e conclusões mais relevantes da pesquisa organizadas a partir das falas das crianças.

### **Para conhecer o que dizem as crianças**

Nas pesquisas dos últimos 30 anos, no Brasil, percebe-se um esforço em consolidar uma visão de criança cidadã, que tem necessidades e desejos, que tem voz e direito de ser ouvida. Kramer (2002) sinaliza a importância desse olhar infantil para aprender com as crianças, sem deixarmos nos infantilizar. A autora questiona a forma com que temos olhado para a infância na prática da pesquisa e a relevância de procurarmos conhecer as crianças. Acerca disso, Sarmiento (2008) afirma:

Cabe-nos, como pesquisadores e profissionais que atuam junto a estes sujeitos concretos, crianças, não superpor o nosso discurso ao discurso infantil, retomando a origem etimológica que, ao nomear a criança, define uma *infans*: a dos sem fala. Parafrazeando Freud, cabe-nos, em nossas práticas, indagar a este intrigante sujeito: afinal, o que quer uma criança? (p. 13).

A pesquisa etnográfica é defendida pela sociologia da infância como uma metodologia útil para fazer ouvir as vozes das crianças na produção de dados de pesquisas sociológicas. Os estudos desse campo apontam que a pesquisa *com* crianças, e não *sobre*, tira-as do lugar de objeto a ser estudado, colocando-as como sujeitos que falam por si, que produzem e são produzidos pela cultura (Corsaro, 2011). A etnografia concebida como descrição, observação e trabalho de campo a partir de uma experiência pessoal, então, coloca-se como uma das vias possíveis para o conhecimento das culturas infantis. A experiência etnográfica, assim, contribui para a aproximação do ângulo da criança. No campo da educação, a prática etnográfica coloca-se como possibilidade de lançar outro olhar para a escola, com uma forma alternativa de problematização dos fenômenos. Dauster (1997), contudo, ressalta a necessidade de cuidado para que a etnografia não seja entendida como uma técnica, mas, sim, como uma opção teórico-metodológica.

Nesse sentido, a pesquisa etnográfica com crianças precisa partir do entendimento de que “o comportamento humano é ação simbólica, pois tem significado” (Geertz, 1978, p. 20) e da cultura como “sistemas organizados de símbolos significantes que orientam a existência humana” (Geertz, 1978, p. 58). A etnografia, dessa forma, contribui para a “des-naturalização dos fenômenos, mostrando como práticas, concepções e valores são socialmente construídos e, portanto, simbólicos” (Dauster, 1997).

Para um conhecimento mais complexo da realidade, é necessário, então, que o/a pesquisador/a tenha estranhamento (Velho, 1980) com o intuito de, através da análise de relações sociais concretas, questionar categorias teóricas e do senso comum. Entretanto, Velho (1981) alerta para o risco metodológico de ver grupos sociais como unidades independentes, autocontidas e isoladas. Segundo o antropólogo, o conhecimento contextualizado de cada universo cultural também supõe que o que se encontra em uma dada cultura estará em outra, embora de forma distinta.

Nesse sentido, na pesquisa com crianças, a etnografia contribui para, não apenas entender as crianças pesquisadas, mas a sociedade como um todo a partir do reconhecimento de que as crianças têm voz e algo a dizer:

as crianças têm “voz” porque têm “coisas” – ideias, opiniões, críticas, experiências, ... - a dizer aos adultos, verbalmente ou não, literalmente ou não, mas estes só poderão ter acesso a esse pensamento e conhecimento se estiverem na disposição de suspender os seus entendimentos e cultura adultos para, na medida do possível, aprenderem com elas os delas e assim compreenderem o sentido das suas interações no contexto dos seus universos específicos. (Ferreira, 2010, p. 158).

Segundo Cruz (2008, p. 14), “o que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem”. Suas contribuições trazem elementos que auxiliam o desenvolvimento de ações que contribuem para construir melhores condições a fim de que as crianças vivam suas infâncias. Diante disso, buscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer acerca de cada um dos aspectos implicados nas suas experiências nas instituições (as relações, as instalações e os materiais, as práticas pedagógicas etc.). Este processo não apenas é importante, mas necessário no processo de construção da qualidade na Educação Infantil (Cruz, 2008).

Dialogando com essa perspectiva, as estratégias metodológicas da pesquisa foram observações sistemáticas do cotidiano de uma turma com crianças de quatro anos de idade, durante três meses, e, após esse período, oficina de fotografia com as crianças da turma pesquisada. Com o intuito de favorecer expressões de como as crianças percebem e interagem com os espaços, foi proposto às crianças que fotografassem os espaços da creche.

A oficina de fotografia foi realizada em dois momentos. No primeiro, em outubro de 2014, foram fotografados os espaços da creche. Para tanto, foram dadas instruções básicas de uso da máquina fotográfica e combinadas regras para a atividade. Foi necessário, também, planejar com as crianças a ordem dos espaços para serem fotografados, traçando, assim, um percurso. Onze crianças participaram deste momento e tiraram um total de 1699 fotografias. No segundo momento, em novembro de 2014, a intenção foi conversar sobre as fotografias. Foram selecionadas pela pesquisadora e apresentadas às crianças 187 fotografias, usando computador. Ao rever as fotografias, as crianças puderam olhar novamente para os espaços e dizer o que queriam mostrar com a imagem. Além disso, todas as crianças, inclusive as que não estavam presentes no dia da oficina, puderam dar contribuições. O diálogo produzido pelo grupo a partir da leitura das fotografias foi gravado e, posteriormente, transcrito para análise.

A realização de oficina de fotografia com as crianças da creche pesquisada parte da compreensão de que “o discurso imagético constitui o sujeito e, ao mesmo tempo, o sujeito é produtor deste discurso” (Lenzi et al, 2006, p. 101). Dessa forma, observar as fotografias tiradas pelas crianças contribui para compreender a maneira como percebem os espaços – as imagens são uma forma que as crianças podem dizer e dizem sobre as crianças. A fotografia permite, ainda, perceber a perspectiva do lugar de onde se olha, a aproximação ao universo do “outro” – a criança -, buscando compreender diferentes visões de mundo. Além disso, possibilita outros tipos de observação porque transforma a natureza do olhar; o olhar, na fotografia, é direcionado, focado, selecionado.

É na interlocução, na troca entre produtor e leitor/a da imagem, entretanto, que a fotografia deixa de ser inerte: aquele que olha produz discursos, é audiência ativa. O/a autor/a da fotografia, assim, “se presentifica no olhar do outro” (Lenzi et al., 2006, p. 103). A experiência de analisar coletivamente as fotografias produzidas pelas crianças evidenciou a potência da fotografia como mediadora e restituidora de diálogos horizontalizados. “Os procedimentos de registro de imagem pela fotografia não são, portanto, simples apanhados de dados, mas revelam possibilidades de novos devires à educação do sujeito” (Lenzi et al., 2006, p. 114).

Assim como outras estratégias metodológicas, a etnografia e oficina de fotografia com crianças suscitam desafios éticos. Os nomes das crianças e dos adultos devem ser os verdadeiros ou utilizar fictícios? Os rostos devem aparecer nas fotografias? A devolução da pesquisa pode colocar em risco de represália por parte de adultos alguma criança? A fim de proteger as crianças e não expor os adultos, os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios de forma aleatória. Com esse mesmo objetivo, foram selecionadas fotografias em que não aparecem rostos para que as pessoas da instituição não fossem facilmente identificadas. Em relação à devolução, foi realizada em um momento em que as crianças não mais estavam frequentando a instituição, pois a creche atende crianças de até quatro anos de idade e, no ano seguinte, elas são encaminhadas para diversas unidades escolares da região.

As discussões que tangem à pesquisa *sobre* crianças apresentam, também, ambivalências no seio da própria discussão, o que esbarra na contradição entre o dizer/criticar da pesquisa feita desse modo e a fazê-la numa perspectiva diferente. Diante disso, é pertinente afirmar que o primeiro movimento de pesquisa foi *sobre*: o olhar da pesquisadora *sobre* o espaço da instituição, *sobre* o cotidiano da turma pesquisada. Esse primeiro movimento foi importante para colocar algumas questões em perspectiva: como as crianças usam e se apropriam desse espaço? Como os adultos usam e se apropriam desse espaço? Como crianças e adultos, juntos ou não, usam e se apropriam desse espaço? Num segundo movimento, após ter esse panorama, o momento foi de convidar as crianças a contar como elas olham, usam e se apropriam desse espaço.

**“Vamos primeiro no parquinho!”**



1. Jacarés que balançam



2. Moto



3. Casinha de escorrega



4. Casinha de escorrega

Foi unânime o interesse das crianças pelos espaços externos da creche. O parquinho foi o primeiro lugar a ser fotografado, o mais comentado pelas crianças na análise das fotografias e de onde elas tinham mais histórias para contar. A turma pesquisada pouco frequentou o parquinho durante o período de observação, mas, mesmo a creche possuindo ampla área externa, foi o único dentre os espaços externos onde as crianças foram observadas. Em relação aos brinquedos do parquinho, as crianças mostraram domínio do corpo para explorá-los de diferentes formas. Como a maioria das crianças da turma frequentou a creche desde os dois anos de idade, elas já conheciam bem o espaço e buscavam sempre a criação de novos desafios para a exploração dos brinquedos. As crianças fazem outros usos dos brinquedos que não os esperados pelos adultos e os adultos parecem não confiar na capacidade da criança de saber o que pode ou não fazer com o seu corpo, o que tem ou não competência para fazer. Algumas crianças, as que estão sempre buscando desafios, ficam estigmatizadas como aqueles que fazem sempre o que não pode mesmo quando a regra não é cabível.

Uma casinha que está no pátio tem uma escada para as crianças passarem por cima, pelo teto. Eduardo sobe e desce do teto da casinha. Outras crianças também o fazem, mas ele é chamado a atenção a todo momento. Ele desce do escorregador de frente, de

costas, deitado, inventa várias maneiras. Em um momento, pendura-se no escorregador pelo lado. A professora de outra turma grita de longe: “Ô, menino! Ô, garoto! Desce daí!” (Caderno de campo, 11 de setembro de 2014).

A professora da observação acima não era a professora da turma pesquisada. Eduardo, contudo, é muito conhecido na creche, mas os adultos se referem a ele como “terrível”. Por que não chamá-lo pelo nome? Por que não se aproximar e oferecer segurança para que ele explore o brinquedo de diferentes formas? Por que não auxiliá-lo a descobrir o que ele consegue ou não fazer com o próprio corpo?

Durante a observação das fotografias, as crianças da turma mostraram que Eduardo não era o único que explorava o escorregador de diferentes formas.



5. Escorrega

Pesquisadora: Iasmin, o que você estava fazendo?

Antônio: Ela estava subindo no escorrega.

Pesquisadora: Ela não estava subindo pela escada.

Carmem (professora): Estava fazendo coisa que não pode.

Antônio: Eu também subo por aí.

Pesquisadora: Vocês conseguem subir por aqui?

Antônio: Eu consigo.

Leandro: Eu consigo

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

A fala da professora, neste momento, é ignorada pelas crianças porque elas se afirmam umas nas outras: “nós conseguimos!”, elas dizem.

Percebe-se, assim, que apesar da preferência pelo espaço, este poderia ser mais estimulante em relação às potencialidades das crianças conforme elas vão crescendo. Além disso, não há variedade de materiais. Os brinquedos são todos de plástico, como os de *shopping centers* e casas de festas infantis.

### “Grama é lugar de correr”

Lugar de correr e de estar em liberdade. Foi observado grande esforço para que as crianças permanecessem sentadas nos espaços (na sala da turma, no refeitório, na sala de vídeo).

Além de quando estavam no parquinho, elas não tinham oportunidade para realizar movimentos amplos. O primeiro movimento ao chegar à área externa para fotografar foi... correr.  
Yan: Vamos no caminho das árvores!  
Pesquisadora: Não conheço. Onde é?  
Crianças: É onde tem formigas  
(Caderno de campo, 9 de outubro de 2014).



6. Crianças correndo em direção ao caminho das árvores



7. Visão do caminho das árvores para o prédio da creche

As crianças narraram, com detalhes, histórias vividas nos espaços externos próximos a árvores e plantas. Pelos relatos, compreende-se que elas vão muito pouco a esses espaços. Os adultos confirmam que elas vão pouco. A justificativa dos adultos é o sol forte, as formigas. As crianças, no entanto, falaram das formigas com entusiasmo. Falaram, também, sobre picar folhas, fazer comidinhas com plantas, brincar com frutinhas vermelhas que elas chamaram de “pimentas”... Os momentos de contato com a natureza foram relatados pelas crianças com muita alegria.



8. Poste, árvore e lugar de correr

Eduardo: É o poste, a árvore e o lugar de correr (apontando, por último, para o gramado entre o poste e o tronco da árvore). (Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

As experiências nos espaços externos não pareceram fazer parte da proposta pedagógica da instituição. Apesar de, na maior parte dos dias observados, a grama estar cortada e não haver sujeira ou entulhos na área externa, as práticas observadas não indicam atenção ao contato com a natureza, ao planejamento de áreas para brincadeiras e jogos, ao cuidado com jardim e horta e ao atendimento da necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades. Sendo um espaço tão bonito, que poderia ser ainda mais se melhor cuidado, poderia ter uma visão ampla da parte interna, com janelas ou portas que permitissem integração entre as áreas internas e externas.

### “Não tem sala de leitura”



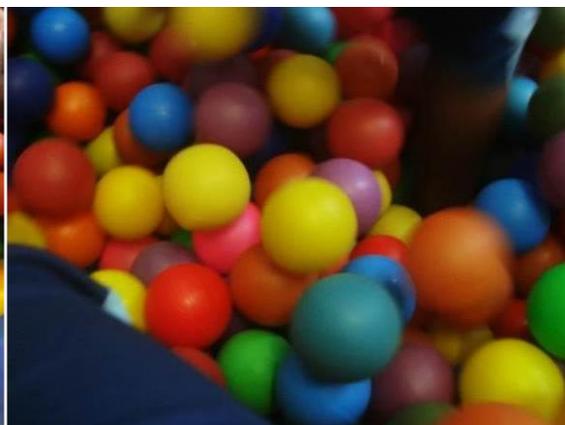
9. Livros na estante



10. Estante com livros



11. Piscina de bolinhas



12. Bolinhas da piscina

Na sala, que um dia parece ter sido de leitura, foram observadas apenas uma estante alta com um acervo de livros pequeno e desorganizado, e uma piscina de bolinhas. Também não foi observado, contrariando muitos documentos oficiais, em nenhum outro espaço da instituição, livros acessíveis às crianças. As observações do cotidiano mostraram que os livros participavam da rotina das crianças em momentos planejados, geralmente no início do dia, ou para “passar o tempo”.

Os títulos eram sempre escolhidos pelos adultos para serem contados para as crianças e não foram observados diálogos sobre as histórias. Na maioria dos eventos, os adultos não leram os livros conforme escreveu o/a autor/a e sim inventaram, muitas vezes encurtando

ou alongando a história de acordo com o tempo disponível para a atividade. No folhear do livro, também chamou atenção o excesso de descrições de imagens, identificação e nomeação dos elementos que compunham as ilustrações, alinhando-se a uma ideia de instrução, com objetivo restrito de aprendizado de vocabulário. Trata-se, pois, de histórias contadas e não de leitura.

### “A pia é gigante!”



13. Cadeira para as crianças alcançarem as pias



14. Pias

Pesquisadora: Eu reparei que essa pia é muito alta para vocês. Vocês conseguem lavar as mãos na pia?

Leandro: Eu subo na cadeira.

Santiago: Ela é gigante!

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

As crianças sinalizaram que nem todo o mobiliário estava adequado para o tamanho delas. Para alcançar a pia do banheiro, era necessário subir em uma cadeira. Os adultos da instituição mostraram preocupação com o tamanho da pia, falaram que já fizeram pedidos à Secretaria Municipal de Educação para que fosse feita uma obra, mas não foram atendidos. No entanto, esta preocupação dos adultos – em relação à altura das crianças, sobre sua capacidade de alcançar e usar os diversos materiais e a organização dos espaços de forma a incentivar a autonomia infantil – não foi observada em outros espaços, como nas salas das turmas.

### “A sala é da tia”

Santiago: É a sala da tia Carmem

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).



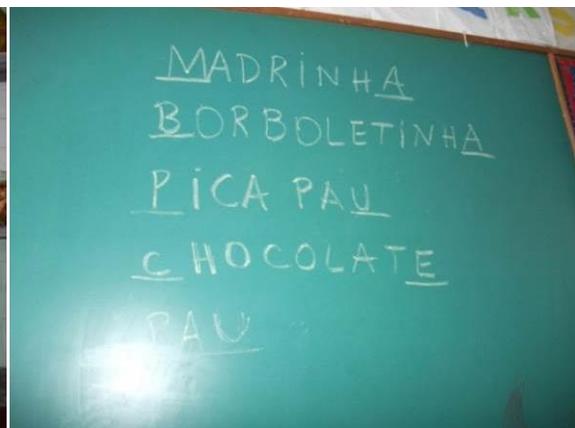
15. Galinhas Pintadinhas



16. Alfabeto



17. Estante com brinquedos



18. Quadro negro

As fotografias das paredes da sala apontam pistas para compreender o porquê da identificação desse espaço por Santiago como sala da professora e não das crianças ou “nossa sala”, das crianças e dos adultos que convivem cotidianamente nesse espaço. A sala é decorada com muitas Galinhas Pintadinhas. O material comum nas paredes é o emborrachado, com figuras compradas prontas, personagens veiculadas pela mídia que determina o que é infantil. Há poucas marcas nas paredes das pessoas, crianças ou adultos, da instituição. O alfabeto tem lugar de destaque na parede, de maneira descontextualizada e desprovida de sentido. E o quadro negro tem um lugar central na sala observada. Os olhares das crianças devem estar voltados para ele, e nele, a professora instrui, ensina as letras, didatiza a escrita.



19. Carro em cima do armário

O carro em cima do armário também era “da tia”.

Pesquisadora: De quem é esse carro?

Antônio: É da tia Carmem.

Pesquisadora: Mas está em cima do armário. Por quê?

Leandro: Porque não pode pegar.

Pesquisadora: Por que não?

Leandro: Porque não

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

As crianças não mostraram ter uma relação de pertencimento com a sala frequentada por elas diariamente. O uso de materiais e brinquedos era, na maior parte das vezes, controlado pelos adultos. Esse controle era possível diante da organização da sala em uma perspectiva escolar, próxima ao modelo do Ensino Fundamental, de forma a não facilitar a ação do brincar, o uso independente de brinquedos e materiais e a montagem de cantos de atividades.



20. Cadernos de atividades

Além do uso do quadro negro, a professora cola atividades individuais nos cadernos. Sobre as características dessas atividades, as crianças dizem:

Santiago: São os cadernos.

Pesquisadora: Vocês fazem o quê no caderno?

Leandro: Estudo.

Antônio: Atividades.

Pesquisadora: Atividade de quê?

Anderson: Atividade paranormal.

Antônio: As coisas que a tia faz, desenho para colorir, as letras...

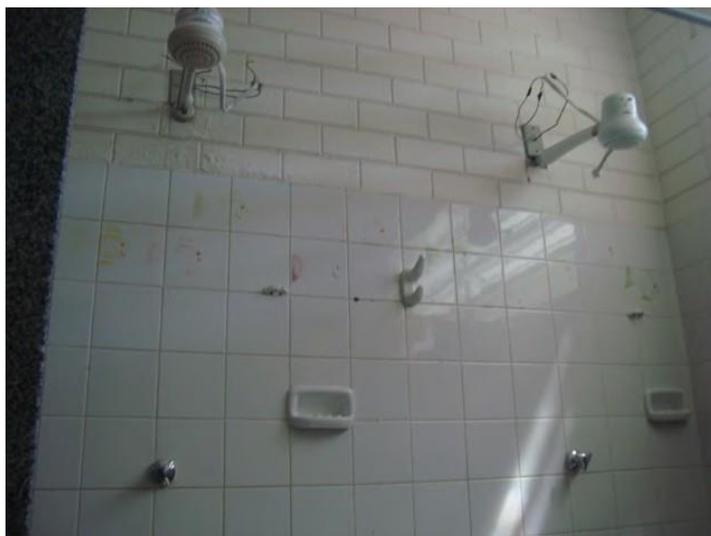
(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

A professora expõe que sua intenção no uso do caderno não se trata apenas de instrução, mas de mecanismo de controle.

Eu estou deixando o trabalho da Educação Infantil um pouco de lado porque as crianças não sabiam muitas coisas. Li nos relatórios que elas sabiam letras, cores, mas vi que não sabiam nada. Então, para prendê-las, tive que usar o caderno. O caderno prende, elas precisam ter atenção, segurar no lápis, ter carinho com o caderno. Só consigo prender essas crianças com atividade. Se deixar solto, elas pulam até na sua cabeça (Caderno de campo, 14 de agosto de 2014).

Não foram observados, na sala ou em outro espaço da instituição, materiais pedagógicos diversos, em quantidade suficiente e de fácil acesso às crianças, para desenhar, pintar, modelar, construir objetos tridimensionais (barro, argila, massinha), escrever, experimentar. A gestão da creche sinalizou a necessidade de realização de festas para arrecadar dinheiro para comprar materiais, pois a creche recebe da Secretaria Municipal de Educação apenas material de papelaria em quantidade muito reduzida.

### **“A parede está feia!”**



21. Chuveiros

Observando as fotografias, as crianças demonstraram sensibilidade estética em relação ao espaço.

Eduardo: Que foto feia! Que foto feia! Tira!! (olhando muito incomodado para a fotografia dos chuveiros)

Pesquisadora: Por que você achou essa foto feia?

Eduardo: A parede está feia!

Pesquisadora: Tem razão. Está precisando de uma tinta, né?!

Eduardo: É. Uma tinta.

Pesquisadora: De qual cor você acha que poderia pintar essa parede?

Antônio: Verde!

Santiago: Eu gostaria do banheiro roxo.

Leandro: Amarelo. Azul e amarelo

(Caderno de campo, 24 de novembro de 2014).

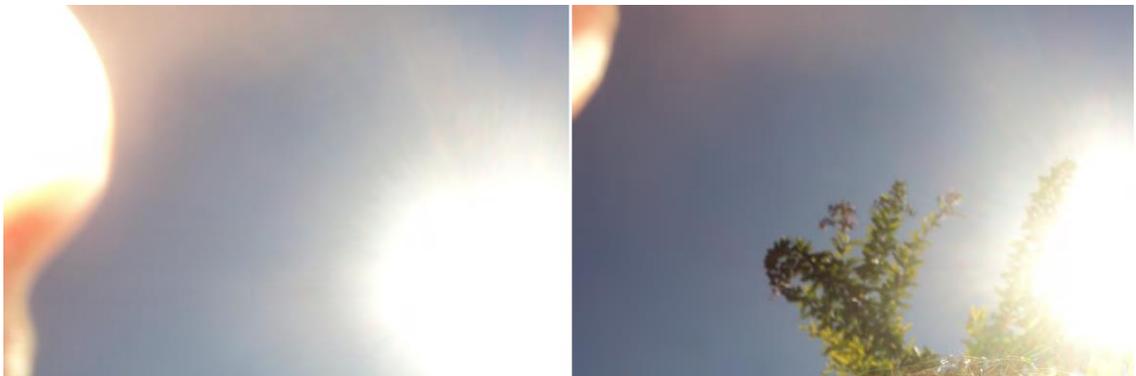
A estratégia metodológica da fotografia facilitou que as crianças olhassem para os espaços observando detalhes e evocando sensações que não são provocadas no cotidiano. O tempo proporcionado para observar as fotografias permitiu que as crianças voltassem seu olhar ao que julgaram feio e apontarem outras possibilidades estéticas.

**“Olha, eu consigo!”**



22. Luz

23. Luz



24. Luz

25. Luz

A oficina de fotografia proporcionou, também, a esse grupo de crianças experiências de conquista, como no caso do Vinícius. Vinícius tem Síndrome de Apert, uma doença genética caracterizada por má formação no crânio, face, mãos e pés. Ele fala sem dificuldade, de forma articulada, mas tem os ossos dos dedos dos pés e das mãos unidos, com apenas os dedos polegares um pouco separados. Durante o período de observação, foi percebido uma recusa da parte dele em realizar as atividades propostas pela professora, principalmente as que exigiam pegar no lápis. Desde a conversa inicial para definir o percurso da oficina, Vinícius mostrou-se como um dos mais entusiasmados. Nesse momento, foi explicado para as crianças que ao apertar o disparador, apareceria a luz do *flash*. Durante a oficina, Vinícius mostrou-se determinado a conseguir fotografar. Após cerca de 15 minutos da oficina, ele conseguiu e gritou eufórico: “Olha, eu consigo! Olha a luz!”



26. Vinícius mostrando as fotografias que tirou

A luz a que Vinícius se referiu tratava-se da luz do *flash*. No entanto, seus disparos captaram a luz do sol e produziram belas fotografias que foram comemoradas pelas demais crianças. As crianças, nessa e em outras situações, demonstraram atitudes de amizade, o que, para Buber (2004), são atitudes de inclusão. Para o filósofo, amizade é “uma relação dialógica, fundada na experiência concreta e recíproca daquele que inclui o outro” (p. 29). Na inclusão, eu participo do mesmo acontecimento, simultaneamente, junto com o outro, eu com os meus sentimentos e ele com os dele. A inclusão, assim, é um ato de reciprocidade. Para o mesmo autor, sem inclusão, não é possível educação; todo ato realmente educativo é um ato inclusivo e, conseqüentemente, dialógico. As crianças, na sua busca incansável pelo encontro com seus pares e com os adultos, dirigem nosso olhar para a importância de uma formação docente, inicial e continuada, que aborde aspectos relacionais e estéticos e, que, sobretudo, aproxime os adultos de perspectivas infantis.

### Considerações finais

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem

os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos

(Melo Neto, 1986, p. 19-20).

João Cabral de Melo Neto, no poema, trata do confronto entre o tempo presente e o tempo futuro. Os galos se unem e convocam a manhã. E a construção do amanhã se dá no tecer os fios dos objetivos em busca de nova manhã. Os resultados da pesquisa apresentados nesse artigo apontam para a importância em valorizar a participação infantil, tendo em vista o direito das crianças a expressar suas opiniões e intervir em decisões que tenham algum impacto sobre elas. A pesquisa em questão buscou vencer o desafio de garantir espaço de fala para as crianças pequenas, minoria que nem sempre, mesmo com todo o avanço legal, têm seus desejos e visões contempladas pelos adultos. Como foi possível observar, as crianças têm muito a dizer!

É preciso que nós, adultos/educadores/pesquisadores, pensemos em possibilidades de ações das crianças nos espaços por elas vivenciados, de forma que adultos e crianças, em diálogo, construam compreensões e saídas para os problemas. Além das crianças terem direito à participação, trata-se de uma postura ética diante de outro ser humano, que tem necessidades e desejos, e é nossa responsabilidade no caminho para um mundo socialmente justo e feliz, na tessitura de uma “nova manhã”.

### Referências bibliográficas

- Andrade, C. D. de (1976, Outubro). A educação do ser poético. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Vol. 61, 140, pp. 593-594.
- Barros, M. de. (1999). *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra.
- Buber, M. (2004). *El camino del ser humano y otros escritos*. Salamanca: Kadmos.
- Buber, M. (1974). *Eu e Tu*. (2a ed.). São Paulo: Moraes.
- Buber, M. (2009). *Do diálogo e do dialógico*. São Paulo: Perspectiva.
- Buber, M. (2011). *O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico*. São Paulo: Realizações.
- Buber, M. (2008). *Sobre comunidade*. Campinas: Perspectiva.
- Corsaro, W. (2005, Maio). Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Vol. 26, 91, pp. 443- 464.
- Corsaro, W. (2011). *Sociologia da infância* (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.
- Couto, M. (2004). *O fio das missangas*. São Paulo: Cia. das Letras.
- Cruz, S. H. V. (2008). *A criança fala: a escuta das crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez.
- Dauster, T. (1997, Dezembro). Um outro olhar: entre a antropologia e a educação. *Caderno CEDES*, Vol.18, 43.
- Ferreira, M. (2010, Julho). “- Ela é nossa prisioneira!”: questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. *Revista Reflexão e Ação*, Vol. 18, 2, pp. 151-182.
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Kramer, S. (2002, Julho). Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, 116, pp. 42-59.
- Lenzi, L. H., Da Ros, S. Z., Souza, A. M. A., & Gonçalves, M. M. (2006) *Imagem: intervenção e pesquisa*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC.
- Melo Neto, J. C. de (2007). *Pedro do sono*. Rio de Janeiro: Alfaguara/Objetiva.
- Sarmiento, M., & Gouvea, M. C. S. de (2008). *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Velho, G. (1980). *O desafio da cidade: novas perspectivas da antropologia brasileira*. Rio de Janeiro: Campus.
- Velho, G. (1981). *Individualismo e cultura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente* (7a ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2009). *Criação e imaginação na infância*. São Paulo: Ática.
- Vigotski, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

