



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

**Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no  
berçário**

Rio de Janeiro

2011

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

**Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário**



Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2011



Ana Rosa Costa Picanço Moreira

**Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário**

Tese apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de abril de 2011.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos(Orientadora)  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino  
Instituto de Psicologia da UnB

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo  
Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da UFRJ

---

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes  
Faculdade de Educação da UFF

---

Prof. Dr. Walter Omar Kohan  
Faculdade de Educação da UERJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Zena Winona Eisenberg (Suplente)  
Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-RJ

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lígia Maria Motta Lima Leão Aquino (Suplente)  
Faculdade de Educação da UERJ

Rio de Janeiro

2011

## **DEDICATÓRIA**

À minha família querida, que me inspirou a escrever cada linha desta tese.  
A todos aqueles que sonham e acreditam que podemos inventar sempre um  
lugar da infância.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer que não chegamos até aqui sozinhos. Agradecer é reconhecer a presença do outro em caminhadas múltiplas: sinuosas e retas, de idas e vindas, não só ao longo desses últimos quatro anos, mas por todo o percurso de vida. Agradecer é lembrar-se das mãos, dos colos e dos ombros que foram oferecidos nos momentos difíceis e alegres. Agradecer é não se esquecer do olhar atento e do impulso aos movimentos ousados e caminhares inventivos, bem como do amparo aos passos tímidos e tropeços. Enfim, agradecer é trazer para o aqui e agora aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta tese.

Por isso, agradeço à orientadora e grande amiga Prof<sup>a</sup>. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, co-responsável pelos primeiros passos no universo da pesquisa nos idos da graduação, e hoje, por continuar a me provocar a construir olhares e escutas diferenciadas para e com a educação infantil.

Agradeço ao Prof. Manuel Sarmiento, pelas orientações dos primeiros desenhos metodológicos desta pesquisa.

Agradeço à diretora da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer, Rosângela de Oliveira, por ter aberto portas e mentes para a investigação. Sua contribuição com relatos e fotos para recuperar a história dos ambientes da creche foi fundamental para este estudo.

Agradeço a todas as crianças que participaram da pesquisa, pelos olhares, gestos e movimentos que apontaram para os lugares da infância, e às famílias por terem permitido a participação das mesmas.

Agradeço aos educadores da creche, especialmente aos das turmas de berçários, pela colaboração efetiva na pesquisa. Não poderia deixar de mencionar a incansável revisão dos dados dos questionários feita por Lígia, Henrique e Alex.

Agradeço à Prof<sup>a</sup> Zena Eisenberg, companheira de pesquisa, pelas dicas e trocas ao longo da produção dos dados.

Agradeço a Fabiane Alves dos Reis Lopes e Edileusa Clotilde Filomeno, que na interface creche-universidade realizaram as transcrições dos vídeos.

Agradeço aos companheiros do NEI:P&E, pelo auxílio no desenvolvimento da pesquisa. Um especial agradecimento às bolsistas Daniele Félix, pelas filmagens e pelo suporte tecnológico e a Lenita Vasconcelos, pelos relatórios de observações.

Agradeço aos colegas do Proped que tive a oportunidade de compartilhar discussões e reflexões ao longo da formação, em especial a Fátima, Silvia e Flávia, companheiras de orientação e a Josi, pela “força” nos últimos momentos da redação dos elementos pré-textuais.

Agradeço à arquiteta Héliide Blower, pela parceria na elaboração do projeto das estantes vazadas e pelas plantas baixas dos berçários cedidas.

Agradeço aos professores do Proped, pelas provocações teórico-metodológicas que me fizeram sair do lugar das respostas e ocupar o lugar das perguntas.

Agradeço à banca do Exame de Qualificação, Prof<sup>a</sup> Giselle Arteiro, Prof. Jader Lopes e Prof. Walter Kohan, pelos questionamentos necessários e pelas valiosas sugestões.

Agradeço, particularmente, ao Prof. Walter Kohan, coordenador do projeto “Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores”, programa Procad/CAPEs, pela oportunidade do doutorado sanduíche UERJ-UnB, experiência ímpar de reflexão nos ares da Colina.

Agradeço à Prof<sup>a</sup> Lúcia Helena Pulino, pelo acolhimento em seu coração e em seu grupo de pesquisa, Ágora Psyché, do Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, da UnB, e pelo “banquete”, onde desfrutamos saberes e sabores numa noite de sexta-feira, sob o luar da Colina.

Agradeço à FAPERJ, pelo auxílio financeiro para a compra dos equipamentos e objetos da pesquisa.

Agradeço a Pedro Henrique, por ter cocretizado graficamente a ideia do “sumário ambiente”.

Agradeço aos meus pais, Maria Eunice e Pedro, pelo amor, incentivo e pela dedicação incondicional aos meus estudos desde a mais tenra idade.

Agradeço aos meus filhos, André e Bruno, pela compreensão das minhas presenças-ausências e confiança das ausências-presenças, e a Maria Helena, minha nova filha, pela companhia aos dois.

Por fim, agradeço ao meu eterno amor, Beto, pelo companheirismo e por acreditar e apostar sempre em mim.

Obrigada a todos vocês!

O que torna belo o deserto – disse o príncipezinho – é que ele esconde um poço em algum lugar.

*Antoine de Sant-Exupéry*

## RESUMO

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. *Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário*. 2011. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

Esta tese teve o objetivo de investigar o processo de apropriação do espaço por educadores que atuam nos berçários da Creche Institucional Doutor Paulo Niemeyer. Trata-se de um estudo de caso/intervenção o qual busca entender os *significados e sentidos* produzidos por esses sujeitos e as transformações dos arranjos espaciais provocadas pelas intervenções ocorridas em 2008, que enfocaram a formação em serviço através da participação dos mesmos como co-pesquisadores. Partimos do pressuposto de que o espaço/ambiente é um mediador das práticas pedagógicas e do desenvolvimento infantil. Discutimos a concepção de espaço e de outras categorias espaciais (ambiente, território e lugar) a partir da abordagem interdisciplinar (Filosofia, Geografia, Arquitetura, Psicologia e Educação), e histórico-cultural, destacando o caráter relacional do mesmo. Participaram da pesquisa 22 educadores e 37 crianças dos 3 agrupamentos de berçários, além da diretora. Para a produção dos dados, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: entrevista com a diretora, observação e registro em diário de bordo e fotográfico dos arranjos espaciais e suas transformações, sessões reflexivas com os educadores e aplicação de um questionário nos educadores. Os resultados indicam que as intervenções, via ações colaborativas, propiciaram mudanças significativas nos arranjos espaciais, aumentando a quantidade e a qualidade da estruturação espacial. Igualmente, esta pesquisa possibilitou a reflexão da prática pedagógica e a resignificação do papel do ambiente no fazer pedagógico. Esperamos que esta pesquisa contribua para a melhoria da qualidade da educação de crianças pequenas e que o uso desta metodologia, da qual os educadores participaram como co-pesquisadores, possa auxiliar no processo de formação em serviço desses profissionais e também em outras pesquisas que privilegiem o viés interventivo no contexto de investigação.

Palavras-chave: Arranjo espacial. Formação de educadores. Creche. Prática pedagógica.

## ABSTRACT

This thesis aimed to investigate the process of environmental utilization by educators based on nurseries belonging to the 'Creche Institucional Doutor Paulo Niemeyer' (Dr. Paulo Niemeyer Day Care Center). This is a case study/intervention aiming at understanding the *meanings and senses* created by the subjects and the change in the use of the spatial organization promoted by the intervention which took place in 2008. We start with the assumption that space/environment is a mediator in pedagogical practices and in childhood development. We discuss the concept of space and the concept of other spatial categories (environment, area, place) from an interdisciplinary understanding (Philosophy, Geography, Architecture, Psychology and Education), and a cultural-historical understanding, emphasizing the relational character of the afore mentioned concept. The Head of this Early Years Center, twenty two educators and thirty seven children from three baby groups took part in this research. The production of data was created using differentiated methodological processes and was collected in two research phases. In the first phase: interview with the headship, observation and annotation in logbook with photographic evidence of the spatial organization and its developments. In the second phase: "reflexive sessions" and questionnaire for the educators with added photographic of the spatial arrangements after the introduction of over-sized toys and open dividers. The results indicate that the interventions, through collaborative actions with the educators, produced significant changes in the spatial organization augmenting the quantity and quality of the spatial structure in the three rooms. The research fostered reflection on the pedagogical practice and a re-conception of the role played by the environment in the pedagogical act. We expect this research to contribute to a better environmental appropriation by the educators and this to reflect in the improvement of the quality of education for young children. And, for this research methodology which prioritizes the participation of the educators as co-researchers to contribute to the inset development of these same professionals. Finally, we hope for this research methodology to contribute to further researches which prioritize the intervention outline in the investigative process.

Key words: spatial organization, educators' training, creche / Day Care Center, pedagogical practice.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Arranjo espacial aberto .....	52
Figura 2 –	Arranjo espacial fechado .....	52
Figura 3 –	Arranjo espacial semi-aberto.....	52
Figura 4 –	Vista frontal da creche.....	63
Figura 5 –	Entrada principal da creche.....	63
Figura 6 –	Hall de entrada da creche .....	64
Figura 7 –	Hall de entrada da creche.....	64
Figura 8 –	Hall de entrada da creche.....	64
Figura 9 –	Pátio interno.....	64
Figura 10 –	Sala do Berçário I 60 – organização dos berços.....	65
Figura 11 –	Sala do Berçário I 60 – organização dos berços.....	65
Figura 12 –	Sala do Berçário I 60 – estruturação das paredes.....	65
Figura 13 –	Sala do Berçário I 60 – estruturação das paredes.....	65
Figura 14 –	Armário e vidraça da sala do Berçário I 60.....	66
Figura 15 –	Áreas de atividades da sala do Berçário I 60.....	67
Figura 16 –	Corredor .....	68
Figura 17 –	Corredor de entrada para os Berçários II 51 e 50.....	69
Figura 18 –	Corredor de entrada para os Berçários II 51 e 50.....	69
Figura 19 –	Divisória dos Berçários II 51 e 50.....	69
Figura 20 –	Sala do Berçário II – 51.....	70
Figura 21 –	Sala do Berçário II – 51.....	70
Figura 22 –	Sala do Berçário II – 51.....	70
Figura 23 –	Sala do Berçário II – 50.....	71
Figura 24 –	Sala do Berçário II – 50.....	71
Figura 25 –	Organização espacial do Berçário I 60: inserção.....	90
Figura 26 –	Organização espacial do Berçário I 60: inserção.....	90
Figura 27 –	Área da brincadeira do Berçário I 60.....	91
Figura 28 –	Área do cuidado do Berçário I 60.....	92
Figura 29 –	Organização espacial do Berçário II 51: inserção.....	95
Figura 30 –	Organização espacial do Berçário II 51: inserção.....	95
Figura 31 –	Chamadinha da sala do Berçário II 51.....	96

Figura 32 – Túnel armado na sala do Berçário II 51.....	97
Figura 33 – Organização espacial do Berçário II 50: inserção.....	98
Figura 34 – Organização espacial do Berçário II 50: inserção.....	98
Figura 35 – Painel do planeta Terra do Berçário II 50.....	98
Figura 36 – Figuras de revista coladas no chão da sala do Berçário II 50.....	99
Figura 37 – Almofadas no Berçário I 60: detalhe da joaninha.....	101
Figura 38 – Painel de figuras humanas do Berçário I 60.....	102
Figura 39 – Retirada das cercas dos Berçários II 51 e 50.....	103
Figura 40 – Retirada das cercas dos Berçários II 51 e 50.....	103
Figura 41 – Bandeirinhas no teto da sala do Berçário I 60.....	104
Figura 42 – Bandeirinhas no teto da sala do Berçário I 60.....	104
Figura 43 – Painel de fotos do Berçário I 60.....	105
Figura 44 – Sala do Berçário II 51.....	105
Figura 45 – Sala do Berçário II 50.....	105
Figura 46 – Portas das salas dos Berçários 51 e 50.....	106
Figura 47 – Centro de atividades.....	108
Figura 48 – Conjunto cubo grande.....	108
Figura 49 – Desenho da sala do Berçário II 51 com as estantes nos contornos.....	110
Figura 50 – Desenho da sala do Berçário II 51 com as estantes formando zonas circunscritas.....	110
Figura 51 – Desenho da sala do Berçário II 50 com as estantes nos contornos.....	111
Figura 52 – Desenho da sala do Berçário II 50 com as estantes formando zonas circunscritas.....	112
Figura 53 – Caixas de vime.....	113
Figura 54 – Caixas de vime organizadas na sala do Berçário I 60.....	113
Figura 55 – Blocos de espuma na sala do Berçário I 60.....	114
Figura 56 – Brinquedos no centro da sala do Berçário I 60.....	115
Figura 57 – Caixas de vime organizadas na sala do Berçário II 51.....	116
Figura 58 – Móviles e painel de fotos da sala do Berçário II 51.....	117
Figura 59 – Desenho do arranjo espacial da sala do Berçário I 60 feito pelos educadores.....	118
Figura 60 – Desenho do arranjo espacial da sala do Berçário II 51 feito pelos educadores.....	119

Figura 61 – Desenho do arranjo espacial da sala do Berçário II 50 feito pelos educadores.....	119
Figura 62 – O “Brinquedão” guardado no corredor dos Berçários II 51 e 50.....	120
Figura 63 – “Brinquedão” armado na sala do Berçário I 60.....	121
Figura 64 – O “Brinquedão” usado pelas crianças do Berçário II 51.....	122
Figura 65 – O “Brinquedão” usado pelas crianças do Berçário II 51.....	122
Figura 66 – O “Brinquedão” usado pelas crianças do Berçário II 50.....	122
Figura 67 – Rearranjo espacial da sala do Berçário I 60.....	123
Figura 68 – Fotos das crianças coladas no chão do Berçário II 51.....	123
Figura 69 – Estantes vazadas localizadas nos contornos da sala do Berçário II 51.....	124
Figura 69a- Estantes vazadas localizadas nos contornos da sala do Berçário II 51.....	124
Figura 70 – Estantes vazadas localizadas nos contornos da sala do Berçário II 50.....	125
Figura 71 – Estantes vazadas localizadas nos contornos da sala do Berçário II 50.....	125
Figura 72 – Brincadeiras com estante no Berçário II 50.....	126
Figura 73 – Lugar de troca de roupa das crianças do Berçário II 50.....	126
Figura 74 – Zonas circunscritas formadas pelas estantes na sala do Berçário II 51.....	127
Figura 75 – Zonas circunscritas formadas pelas estantes na sala do Berçário II 51.....	127
Figura 76 – Zonas circunscritas formadas pelas estantes na sala do Berçário II 50.....	127
Figura 77 – Zonas circunscritas formadas pelas estantes na sala do Berçário II 50.....	127
Figura 78 – Estante com o material dos educadores do Berçário II 50.....	128
Figura 79 – Estante vazada encostada numa parede da sala do Berçário II 50.....	128
Figura 80 – Sala do Berçário em 2004.....	129
Figura 81 – Sala do Berçário em 2004.....	129
Figura 82 – Sala do Berçário em 2004.....	129
Figura 83 – Sala do Berçário I 60 em 2006.....	130
Figura 84 – Salas dos Berçários II 51 e 50 em 2006.....	130
Figura 85 – Salas dos Berçários II 51 e 50 em 2006.....	130
Figura 86 – Salas dos Berçários II 51 e 50 em 2006.....	130
Figura 87 – Salas dos Berçários II 51 e 50 em 2006.....	130
Figura 88 – Sala do Berçário organizada para a inserção de 2011.....	137

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de educadores por nível de escolaridade e curso em 2008.....	60
Gráfico 2 - Quantitativo de educadores do Berçário I -60 por nível de escolaridade e curso em 2008.....	60
Gráfico 3 - Quantitativo de educadores do Berçário II - 51 por nível de escolaridade e curso em 2008.....	61
Gráfico 4 - Quantitativo de educadores do Berçário II - 50 por nível de escolaridade e curso em 2008.....	61

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Quantitativo de crianças por turma, idade e sexo (2008).....	59
Tabela 2 –	Procedimentos da pesquisa e participantes.....	79
Tabela 3 –	Datas e temas das sessões reflexivas por turma.....	83
Tabela 4 –	Etapas da produção dos dados durante o ano de 2008	86

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APO	Avaliação Pós-Ocupação
CINDEDI	Centro de Investigação de Desenvolvimento Humano e Educação Infantil
CVS	Coordenadoria de Valorização do Servidor
EDG	Departamento Geral de Educação
FAU	Faculdade de Arquitetura e Urbanismo
FE	Faculdade de Educação
FAPERJ	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
GAE	Grupo Ambiente Educação
NEI:P&E	Núcleo de Educação Infantil: Pesquisa e Extensão
PREVI- RIO	Instituto de Previdência e Assistência do Município do Rio de Janeiro
PROARQ	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da UFRJ
PROPED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC-RIO	Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro
SMA	Secretaria Municipal de Administração
SME	Secretaria Municipal de Educação
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo
ZC	Zona Circunscrita
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

	<b>PORTÃO: INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1</b>	<b>ENTRADA: POSSIBILIDADES DE ENCONTRO DE DIFERENTES LUGARES DO ESPAÇO.....</b>	<b>24</b>
1.1	<b>O que é espaço?.....</b>	<b>24</b>
1.2	<b>Abordagem interdisciplinar do espaço.....</b>	<b>26</b>
1.2.1	<u>O começo de um pensar o espaço pela filosofia.....</u>	<b>26</b>
1.3	<b>O espaço como produção historicocultural.....</b>	<b>29</b>
1.4	<b>Outras categorias espaciais para pensar os significados e os sentidos do espaço.....</b>	<b>31</b>
1.4.1	<u>Ambiente.....</u>	<b>32</b>
1.4.2	<u>Lugar.....</u>	<b>33</b>
1.4.3	<u>Território e lugar território.....</u>	<b>35</b>
1.4.4	<u>Não lugar e lugar antropológico.....</u>	<b>37</b>
1.4.5	<u>Ambiente de desenvolvimento infantil.....</u>	<b>38</b>
1.5	<b>O espaço pedagógico.....</b>	<b>42</b>
<b>2</b>	<b>SALAS DE ATIVIDADES: AMBIENTES CONSTRUÍDOS PARA A INFÂNCIA E LUGARES DA INFÂNCIA.....</b>	<b>44</b>
2.1	<b>A construção histórica e social dos ambientes da creche.....</b>	<b>45</b>
2.1.1	<u>A disciplinarização dos espaços da creche.....</u>	<b>45</b>
2.1.2	<u>Lugar da infância.....</u>	<b>49</b>
<b>3</b>	<b>SECRETARIA: PSICOLOGIA AMBIENTAL, PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: UMA INTERFACE.....</b>	<b>51</b>
3.1	<b>Abordagem ecológica da relação ambiente-desenvolvimento infantil na creche.....</b>	<b>51</b>
<b>4</b>	<b>BERÇÁRIOS: CRECHE DOUTOR PAULO NIEMEYER – O CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>58</b>
4.1	<b>Os educadores.....</b>	<b>59</b>
4.2	<b>A arquitetura.....</b>	<b>62</b>
4.3	<b>Ambientes dos berçários.....</b>	<b>63</b>
4.3.1	<u>Berçário I 60: sala dos pequenos.....</u>	<b>65</b>
4.3.2	<u>Berçário II 51 : sala dos médios.....</u>	<b>69</b>

4.3.3	<u>Berçário II 50: sala dos maiores</u> .....	70
4.4	<b>Rotina dos berçários</b> .....	72
5	<b>BANHEIROS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS – OS CAMINHOS DA PESQUISA</b> .....	74
5.1	<b>Primeiro estudo – estudo exploratório</b> .....	75
5.2	<b>Segundo estudo – estudo de caso/intervenção</b> .....	77
5.2.1	<u>Apresentação do projeto à equipe da creche</u> .....	78
5.2.2	<u>Apresentação do projeto às famílias</u> .....	79
5.2.3	<u>Sujeitos da pesquisa</u> .....	80
5.2.4	<u>Métodos e instrumentos</u> .....	80
5.2.4.1	Entrevista com a diretora.....	80
5.2.4.2	Observação e registro em diário de bordo.....	81
5.2.4.3	Sessões reflexivas.....	81
5.2.4.4	<i>Wish poem</i> .....	82
5.2.4.5	Fotografia.....	83
5.2.4.6	Questionário.....	84
6	<b>COZINHA: ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO / INTERVENÇÃO</b> .....	87
6.1	<b>(Re)Inserção no campo: atualizando diálogos – janeiro/2008</b> .....	87
6.2	<b>Organização espacial das salas para a inserção – fevereiro/2008</b> .....	89
6.2.1	<u>Organização espacial do Berçário I 60</u> .....	90
6.2.2	<u>Organização espacial do Berçário II 51</u> .....	95
6.2.3	<u>Organização espacial do Berçário II 50</u> .....	98
6.3	<b>Apresentação do projeto às famílias – março e abril/2008</b> .....	100
6.4	<b>Primeira intervenção: entrega de almofadas temáticas – maio/2008</b> .....	100
6.5	<b>Reestruturação arquitetônica – junho/2008</b> .....	103
6.6	<b>Segunda intervenção: primeira sessão reflexiva “a escolha dos brinquedos e a localização das estantes vazadas” – julho/2008</b> .....	107
6.7	<b>Terceira intervenção: Entrega das caixas de vime e discussão sobre o seu uso na segunda sessão reflexiva – agosto/2008</b> .....	112
6.8	<b>Quarta intervenção: Terceira sessão reflexiva “como organizamos as salas” – agosto/2008</b> .....	117

6.9	<b>Quinta intervenção: Introdução do “Brinquedão” nas salas – setembro/2008.....</b>	120
6.10	<b>Sexta intervenção: Introdução das estantes vazadas nas salas dos Berçários II 51 e 50 – novembro/ 2008.....</b>	124
6.11	<b>Sétima intervenção: Quarta sessão reflexiva “análise de fotografias dos arranjos espaciais dos berçários” – novembro e dezembro/2008.....</b>	128
6.12	<b>Oitava intervenção: entrega do questionário aos três grupos de educadores dos berçários – dezembro/2008.....</b>	131
7	<b>PÁTIO: VISÃO PROSPECTIVA POSSÍVEL DO ESTUDO.....</b>	134
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	140
	<b>APÊNDICE A - SUMÁRIO.....</b>	151
	<b>APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA.....</b>	152
	<b>APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO.....</b>	154
	<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO.....</b>	155
	<b>APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO SOBRE OS AMBIENTES DAS SALAS.....</b>	156
	<b>ANEXO A – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO.....</b>	159
	<b>ANEXO B – PROJETO DAS ESTANTES.....</b>	188

## PORTÃO : INTRODUÇÃO

Como escrever uma tese que estuda os ambientes de uma creche destacando a dimensão espacial na sua estrutura? Optamos por adotar a metáfora da estrutura arquitetônica na qual cada elemento ou área espacial representa um capítulo ou uma seção da tese (Apêndice A). A seleção desses elementos e áreas foi baseada nos *significados* (coletivo) e *sentidos* (pessoal)<sup>1</sup> que eles têm para a autora.

Dessa forma, por mais diversas que se sejam as estruturas arquitetônicas das creches (verticais ou horizontais, de grandes ou pequenas dimensões, urbanas ou rurais etc.), alguns elementos são comuns quando pensamos numa creche: entrada, berçários, salas de atividades, cozinha, banheiros, secretaria, pátio... Escolhemos o portão como elemento espacial para iniciar esta tese porque, geralmente, entramos na creche por um portão (ou por uma porta). O portão é um elemento que está dentro-fora da creche; ele nos permite entrar no ambiente sem estar necessariamente do lado de dentro. Do portão, também, vemos a creche toda; enxergamos o que há por fora - forma, cor, tamanho... - e imaginamos o que há no interior. Eis a potência de um portão!

A preocupação com a organização do ambiente físico na Educação Infantil, em especial na creche, é uma antiga companheira de nossas reflexões acadêmico-profissionais. Em nossa trajetória profissional, como coordenadora e psicóloga de uma creche<sup>2</sup> e na pesquisa de mestrado<sup>3</sup> vimos que, muitas vezes, o ambiente que o adulto oferece às crianças não corresponde àquele que elas realmente precisam, desejam ou gostariam de ter. Isto pode ser percebido quando elas transformam o ambiente nas brincadeiras ocupando espaços “proibidos”, criando outros cenários com o mobiliário e os brinquedos, modificando a função dos objetos propostas pelos adultos, por exemplo. Sabemos que, entre o *ambiente proposto* e o *ambiente vivenciado* sempre haverá um hiato, necessário à produção de *significados* e *sentidos* pelos sujeitos, sejam eles crianças ou adultos, como podemos observar no trecho abaixo retirado dos Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil

---

<sup>1</sup> Adotamos os conceitos de *significado* e *sentido* advindos da psicologia soviética, introduzidos por Lev Semyonovich Vygotsky, em 1934, na obra *A construção do pensamento e da linguagem* (VYGOTSKY, 1934/2001). Nessa perspectiva, o *significado* refere-se a um sistema estável de generalizações o qual pode ser encontrado em cada palavra da mesma forma para todas as pessoas de uma cultura. Já o *sentido* diz respeito ao significado individual o qual está vinculado a circunstâncias concretas e afetivas vividas pelo sujeito.

<sup>2</sup> Fui coordenadora de uma creche filantrópica que atendia às comunidades da Rocinha e do Vidigal, no Rio de Janeiro, durante 18 anos (1989 a 2007), atuando em várias frentes, dentre elas, na formação em serviço das educadoras, particularmente problematizando a dimensão espacial do trabalho educativo.

<sup>3</sup> MOREIRA, Ana Rosa C. Picanço *Transformações espaciais na creche e interação entre crianças de dois anos de idade* – uma proposta educacional para a creche, Mestrado em Psicologia Social, UGF (1992).

O professor/educador, junto com as crianças, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente modificando o que foi planejado. (BRASIL, 2006, p. 7)

Contudo, nossas inquietações se referem à distância que existe entre os *ambientes para a infância*<sup>4</sup> que se baseiam na visão adultocêntrica que não considera a dimensão sociocultural das crianças, e os *ambientes da infância*<sup>5</sup>, construído a partir da observação do que dizem as crianças através das brincadeiras, dos gestos e movimentos. Esse último convida os pequenos a terem experiências significativas que podem contribuir para o seu desenvolvimento. Conforme argumenta Amorim (2002), o processo de desenvolvimento não ocorre aleatoriamente, mas, ao contrário, ele acontece em cenários cultural e socialmente organizados. Nessa perspectiva, o arranjo espacial<sup>6</sup>, isto é, o modo como os objetos, equipamentos e mobiliários estão dispostos no espaço e são utilizados, se constitui num *mediador* do desenvolvimento infantil.

Por essa razão, acreditamos que a organização do ambiente físico se apresenta como um dos elementos-chave na educação de crianças pequenas, especialmente por serem elas bastantes sensíveis à organização do ambiente<sup>7</sup> (OLDS, 1987; CAMPOS-DE-CARVALHO, 2004). Muitas vezes, o arranjo espacial dos ambientes para crianças de até dois anos de idade em creche privilegia espaços vazios com poucos elementos estruturadores, tais como móveis, objetos e equipamentos (CAMPOS-DE-CARVALHO, MENEGHINI, 2000), sendo comum encontrarmos as crianças ao redor dos adultos ou muito próximas deles. Este tipo de organização do espaço sugere que o ambiente físico não precisa fazer parte do planejamento pedagógico na medida em que o adulto é o principal elemento estruturador do ambiente, bastando aquele estar limpo e ser seguro para a criança. O ambiente seguro tem sido interpretado, erroneamente, como aquele que protege a criança do novo, do diferente, do desconhecido, enfim, dos desafios traduzidos como perigos. Dessa forma, os berçários de creche têm sido organizados precariamente, enfatizando elementos vinculados ao cuidado e desarticulando-os da educação. Embora os aspectos espaciais quase sempre não recebam

---

<sup>4</sup> A ideia de infância aqui se refere à etapa inicial do desenvolvimento humano; condição da criança.

<sup>5</sup> Diferente do significado usual, infância diz respeito a experiências potentes e de criação (KOHAN, 2007).

<sup>6</sup> Termo utilizado primeiramente por Alan Legendre, em 1983, para referir-se tanto aos aspectos quantitativos (materiais e equipamentos disponíveis e elementos arquitetônicos) como aos qualitativos (configuração geral do local) de um determinado espaço físico. No artigo “Organização do espaço em instituições pré-escolares”, Campos-de-Carvalho e Rubiano, em 1994, destacam os aspectos qualitativos do ambiente, concebendo o arranjo espacial como a maneira como móveis e equipamentos existentes num local estão posicionados entre si.

<sup>7</sup> Ambiente aqui é entendido como contexto físico (artefatos culturais) e social (outros sociais).

destaque nas propostas pedagógicas para creches, aparecendo como pano de fundo, eles sempre estão presentes nas entrelinhas dos discursos e das práticas de cuidar e educar.

Mais recentemente, com o advento do aumento do número de crianças que frequentam creches e o desenvolvimento da produção científica sobre a influência dos aspectos físicos nas ações de crianças pequenas, a temática da organização espacial ganhou visibilidade nos documentos nacionais que orientam as práticas de educação infantil. O Ministério da Educação tem disponibilizado algumas publicações, tais como *Crerios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança* (CAMPOS, ROSEMBERG, 1995/2009), *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998a) *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (BRASIL, 1998b), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999), *Plano Nacional de Educação* (BRASIL, 2001), *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006) e *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009), que orientam a construção de uma regulamentação da educação infantil e auxiliam na promoção da qualidade dessa modalidade de educação. De um modo geral, esses textos concebem os aspectos do ambiente como elementos relevantes da educação infantil. De acordo com os *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (BRASIL, 2009) os aspectos do ambiente, como a estruturação e o arranjo espacial, são considerados elementos essenciais do projeto educativo. Os *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 2006) destacam a organização espacial como uma das referências funcionais e estéticas dos ambientes físicos. Embora todos esses documentos deem subsídios técnico-científicos aos educadores sobre o planejamento e organização dos ambientes, é frequente encontrarmos no Brasil ambientes de Educação Infantil organizados inadequadamente para essa faixa etária.

Diante disso, o espaço-ambiente se constitui num dos principais pontos e desafios da proposta educacional para esta faixa etária e, como tal, precisa ser pensado, planejado e organizado criticamente pelos educadores.

Partimos do pressuposto de que o espaço é um elemento pedagógico (AQUINO et al., 2008), isto é, que orienta e é orientado por práticas educativas que promovem o desenvolvimento infantil. Também, concordamos com Horn (2005) a respeito do papel do espaço como *parceiro pedagógico* dos educadores o qual pode favorecer os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Assim, valorizamos o espaço como um mediador pedagógico produzido pelos educadores, que orienta suas práticas cotidianas na creche. Isto significa dizer o ambiente é um elemento relacional (LEFEBVRE, 1998;

SANTOS, 1999), ou seja, que é formado nas interações que os indivíduos estabelecem com o contexto histórico-cultural. Portanto, o ambiente é um elemento constitutivo do fazer pedagógico.

Baseados nestes pressupostos, esta pesquisa teve o objetivo de conhecer o *processo de apropriação*<sup>8</sup> do espaço/ambiente pelos educadores que atuam em berçários de uma creche, isto é, como esses sujeitos afetam o ambiente tomando-o para si e o transformam em *lugar*<sup>9</sup>, entendendo os *significados e sentidos* produzidos por eles e as transformações da organização espacial, provocadas pela formação em serviço, através da participação dos mesmos como co-pesquisadores neste estudo.

Baseados nestes objetivos, formulamos as seguintes questões:

- O espaço se constitui num elemento pedagógico para os educadores que atuam em berçários?
- Quais os *significados e sentidos* atribuídos ao espaço por esses educadores?
- Quais as mudanças provocadas na organização espacial dos berçários a partir da formação em serviço na qual os educadores participam como co-pesquisadores?

Para responder a essas perguntas, realizamos uma pesquisa-intervenção na Creche Institucional Doutor Paulo Niemeyer<sup>10</sup>, no município do Rio de Janeiro. Nosso foco de análise recaiu particularmente sobre a relação dos arranjos espaciais nos berçários (crianças de 4 a 35 meses) e a prática pedagógica.

Nossa hipótese de trabalho é que a pesquisa-intervenção, via formação dos educadores em serviço que privilegia a ação colaborativa dos mesmos na pesquisa, favorece a reflexão crítica sobre o planejamento, a organização e a transformação dos arranjos espaciais possibilitando novas formas de organizar os ambientes que considerem os interesses e as necessidades de desenvolvimento das crianças dos três berçários.

Este estudo dá continuidade a nossa pesquisa anterior (MOREIRA, 1992) e complementa a investigação da arquiteta Héliide Blower (2008)<sup>11</sup> sobre os fatores arquitetônicos que atuam na relação do ambiente e com o desenvolvimento infantil na referida creche.

---

<sup>8</sup> Segundo o psicólogo Enric Pol (1992), o processo de apropriação envolve dois componentes que se inter cruzam: o simbólico, quando os sujeitos se identificam com o ambiente, e a ação- transformação, quando personalizam o ambiente.

<sup>9</sup> Lugar é um conceito trabalhado por Tuan (1983) que se refere à valorização que os indivíduos dão ao ambiente a partir de suas percepções.

<sup>10</sup> Localizada na Rua Afonso Cavalcanti, 455. Cidade Nova.

<sup>11</sup> Dissertação de Mestrado *O lugar do ambiente na educação infantil: estudo de caso na creche Paulo Niemeyer*.

Igualmente, esta pesquisa faz parte de um projeto maior denominado *Creche: Contexto de Desenvolvimento e Formação de Subjetividade*<sup>12</sup>, coordenado pela professora doutora Vera Maria Ramos de Vasconcellos, do qual dois grupos de pesquisa encontram-se envolvidos: o Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão<sup>13</sup> (NEI:P&E/UERJ) e o Grupo Ambiente-Educação<sup>14</sup> (GAE/UFRJ), dos quais a pesquisadora participa. O projeto está organizado em quatro estudos complementares e concomitantes: o primeiro refere-se à inserção de novos bebês e suas famílias à creche<sup>15</sup>, o segundo discute a construção dos ambientes da creche por crianças e educadores, o terceiro aborda a organização do tempo nos ambientes da creche e nas falas dos educadores com as crianças<sup>16</sup> e o quarto analisa a triangulação educação-família-saúde<sup>17</sup>. Duas outras pesquisas foram adicionadas ao projeto inicial: uma que se refere à literatura infantil<sup>18</sup> e a produção do Guia Prática para Educação Infantil<sup>19</sup>.

Acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir em três esferas interdependentes: a prática pedagógica, a formação do educador e a pesquisa como intervenção. Ou seja, os resultados podem auxiliar na organização de ambientes mais significativos e interessantes para crianças de 0 a 2 anos, em creche, assim como serem nortes para a melhoria da qualidade da educação de crianças pequenas. Esperamos que o uso desta metodologia, da qual os educadores participaram como co-pesquisadores, possa auxiliar no processo de formação em serviço desses profissionais e também em outras pesquisas que privilegiem o viés interventivo no contexto de investigação. A tese está dividida em sete capítulos. Cada capítulo é representado por uma área da creche. A primeira, *a entrada*, convida o leitor a fazer uma leitura interdisciplinar do conceito de espaço, através do diálogo entre teóricos dos campos da Filosofia, Geografia, Arquitetura, Psicologia e Educação que adotam a abordagem sócio-histórica como referência. Nesta seção, são diferenciados os conceitos de espaço, ambiente e lugar buscando discutir a apropriação dos ambientes na educação infantil.

<sup>12</sup> O projeto teve início em setembro de 2006 através de um estudo exploratório dos pesquisadores do NEI:P&E para conhecer a creche e as famílias e se fazer conhecer. Em 2008 o projeto contou com o apoio financeiro da FAPERJ (Processo FAPERJ/ E-26/110.234/2007) na modalidade “Apoio à Melhoria do Ensino em Escolas Públicas/RJ” –. Este projeto está inserido na linha de pesquisa Infância, Juventude e Educação (Proped/UERJ). Período: 2006 a 2009

<sup>13</sup> Coordenado pela professora Vera Maria Ramos de Vasconcellos.

<sup>14</sup> Formado pelos professores: Giselle Arteiro Nielsen de Azevedo (Proarq/FAU-UFRJ) [coordenadora], Leopoldo Eurico Bastos (Proarq/FAU-UFRJ), Lígia Maria Leão de Aquino (UCP-Petrópolis e FE-UERJ), Paulo Afonso Rheingantz (Proarq/FAU-UFRJ) e Vera Maria Ramos de Vasconcellos (FE-UERJ)

<sup>15</sup> *Creche, inserção e berçário* (Vera M.R de VASCONCELLOS, Daniele Felix da SILVA & Sirlene O. SOUZA).

<sup>16</sup> *O uso de conceitos temporais na creche e na pré-escola*. (Zena EISENBERG)

<sup>17</sup> Este pesquisa resultou na Dissertação *Criança Focal: a triangulação educação-família-saúde na creche* (Míriam OLIVEIRA), (PROPED/UERJ, maio de 2009)

<sup>18</sup> *Vai-e-vem: quem conta um conto, (re)cria a história* (Luciana Bessa Diniz de MENEZES)

<sup>19</sup> Desenvolvido pela diretora da creche, Rosângela Almeida de Oliveira.

A segunda, as *salas de atividades*, locais onde as crianças geralmente passam a maior parte do tempo na creche, discute os ambientes organizados pelos adultos para as crianças – *ambientes para a infância* -, analisando estratégias de controle espaço-temporal e os lugares que as crianças constroem. Aqui problematizamos a qualidade dos ambientes que os adultos (em especial, os educadores) têm construído para as crianças na creche e como elas criam estratégias e táticas para reinventar o espaço e torná-lo potente transformando-os em *ambientes da infância*. Buscamos no pensamento de Vygotsky subsídios teóricos para discutir o ambiente da infância como aquele que cria zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), favorecendo avanços no desenvolvimento atual das crianças na medida em que possibilita o surgimento de novas habilidades e capacidades.

A terceira área, a *secretaria*, local onde ficam guardadas as informações sobre a creche que podem e que não podem ser reveladas, apresenta a revisão de literatura das pesquisas sobre a relação entre arranjo espacial e desenvolvimento infantil na creche e sua interface com a educação infantil. Aqui encontramos os estudos da Psicologia Ambiental que tratam da educação infantil.

A quarta área, os *berçários*, ambientes das crianças de zero a dois anos, descreve o contexto da pesquisa ao longo da produção dos dados, isto é, *locus* de realização da pesquisa-intervenção. São apresentadas as características físicas (edificação e arranjo espacial) e sociais (crianças e adultos) durante a produção dos dados.

Na quinta área, os *banheiros*, lugares de produção, ressignificação e transformação, explicamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta investigação em cada etapa do estudo. Caminhos adotados e abandonados, realidades construídas e reconstruídas, sistematização de dados.

A sexta área, a *cozinha*, lugar de preparo do alimento-conhecimento, apresenta a análise dos resultados, significados e sentidos produzidos pelos sujeitos: pesquisadora e co-pesquisadores .

Por fim, na sétima área, o *pátio*, lugar de imaginação e reinvenção, apresentamos uma visão prospectiva possível após este estudo, apontando caminhos para as investigações futuras que adotem o viés interventivo na investigação.

## 1 ENTRADA: POSSIBILIDADE DE ENCONTRO DE DIFERENTES LUGARES DO ESPAÇO

*O espaço é o mais interdisciplinar dos objetos concretos.*<sup>20</sup>

A entrada de uma creche é um espaço de recepção. Crianças e adultos chegam à creche com diferentes histórias, vivências, expectativas, dúvidas, medos... São múltiplos sentimentos e ideias que se esbarram, se tocam, se afetam e se transformam. A entrada da creche deve ser um lugar de escuta, um lugar de acolher o outro, de interação com diferentes realidades, enfim, de encontro de pessoas, vidas, olhares... E quando esses olhares se cruzam, eis a possibilidade do diálogo!

O primeiro capítulo desta tese tem o objetivo de oferecer ao leitor um encontro com múltiplos olhares disciplinares sobre a noção de espaço, em consonância com as palavras em epígrafe a respeito do caráter interdisciplinar do mesmo. Nossa proposta é a de buscar na diversidade disciplinar alicerces teóricos que favoreçam uma compreensão plural do espaço como elemento humano, simbólico, histórico e cultural, vinculado a formas de vida de uma sociedade.

### 1.1 O que é espaço?

O verbete *espaço* apresenta várias definições nos dicionários comuns, geralmente relacionadas à ideia de distância, volume, área, configuração arquitetônica e contexto cultural. Encontramos no *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 1986, p. 699), a definição de *espaço* como “a distância entre dois pontos ou a área ou o volume entre limites determinados”. No *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa* (HOUAISS, 2001), seu significado é “extensão ideal, sem limites, que contém todas as extensões finitas e todos os corpos ou objetos existentes ou possíveis.” Por se tratar de um termo abrangente e abstrato, apresenta-se suscetível a controversos debates norteados por diferentes leituras e análises, sendo a sua conceituação um grande desafio para a ciência (LARA, 2007).

Desde os tempos mais remotos, o espaço tem sido tratado por diversos campos do saber, como a arte, a religião, a filosofia e as ciências. Segundo Corrêa (2003), várias são as

---

<sup>20</sup> SANTOS, Milton ; SOUZA, Maria Adélia (Orgs.). *O espaço interdisciplinar*. São Paulo: Nobel, 1986.

razões para o emprego do vocábulo *espaço* no campo científico, bem como são diversas as nomenclaturas utilizadas (espaço físico, espaço virtual, espaço público, espaço sideral, espaço econômico, espaço social ...). A problemática da conceituação desse termo pode ser justificada por sua natureza polissêmica – “A palavra *espaço* é uma dessas que abrigam uma multiplicidade de sentidos”, comenta o geógrafo Milton Santos (SANTOS, 1997b, p.89), sendo empregada para se referir a aspectos físicos e sociais da realidade. Nesse sentido, são várias as ciências que se ocupam do espaço: a geografia, a arquitetura, a antropologia, a sociologia, a psicologia, a engenharia, a matemática, a física, a história, e educação, entre outras. São tantos os modos de o cientista enxergar o espaço... São tantos os contornos possíveis de o espaço assumir... Por exemplo, na matemática e na física, a idéia clássica de espaço refere-se ao espaço euclidiano, isto é, o espaço como extensão que dá origem aos conceitos de área, volume, comprimento etc., muito diverso do que as ciências sociais entendem por este termo.

Uma outra explicação para a “dificuldade”<sup>21</sup> de conceituação do espaço pode estar relacionada às origens das discussões sobre o tema, que estão calcadas em abordagens filosóficas muito diferentes sobre a natureza e a realidade (GALCERÁN, 1976).

O espaço<sup>22</sup> é uma categoria básica da vida humana. Trata-se de tema discutido há mais de dois milênios pela filosofia e, na modernidade, por várias ciências; no entanto, a importância da dimensão espacial da atividade educativa, e em especial da Educação Infantil é ainda pouco problematizada (MIGUEL, ZAMBONI, 1996). As pesquisas sobre a organização dos ambientes de educação de crianças pequenas na creche surgem nas décadas de 1980 e 1990, ocupando lugar no cenário da educação nacional e internacional (LEGENDRE, 1983, 1985, 1986, 1987; CAMPOS-DE-CARVALHO, 1990). Nos anos subsequentes, outros trabalhos começam a focar a relação dos elementos espaciais com as práticas pedagógicas, como Moreira (1992), Campos-de-Carvalho & Rubiano (1994), Abramowicz & Wajskop (1995), Forneiro (1998), Faria (1999), Thiago (2000), Barbosa & Horn (2001), entre outros. Apesar de esses trabalhos ressaltarem a importância de os educadores refletirem sobre o papel do espaço na prática pedagógica, poucos são os que discutem o conceito de espaço.

---

<sup>21</sup> Para nós, o termo dificuldade não é empregado como sinônimo de impedimento ou bloqueio, um aspecto negativo que deva ser eliminado. Entendemos a dificuldade como um desafio, uma possibilidade de recriar, reinventar e transformar. Nesse sentido, a dificuldade é um elemento que contribui para o enriquecimento do conhecimento.

<sup>22</sup> Embora esta pesquisa esteja focalizando o espaço, entendemos que os conceitos de espaço e tempo são interdependentes, visto que não há como pensar o espaço sem considerar sua temporalidade, e nem o tempo sem pensar sua espacialidade. (CARDONA, 1999; ALVES, 2000).

Diante desse cenário, procuraremos trazer algumas contribuições teóricas dos campos da filosofia, geografia, arquitetura, antropologia e psicologia que consideramos significantes para discutir as noções de espaço na educação que atravessam o(s) fazer(es) pedagógico(s) com crianças pequenas. Tais abordagens estão assentadas em leituras não deterministas do espaço, ora mais inclinadas aos aspectos histórico-culturais (sociais), ora mais existenciais (individuais). No entanto, todas ressaltam a participação dos indivíduos na construção da noção de espaço.

Esperamos assim ir construindo um olhar interdisciplinar do espaço, com encontros e desencontros, aproximações e distanciamentos, continuidades e descontinuidades, que possibilitem a discussão no campo da educação infantil, pois, parafraseando Nelson Rodrigues, “Toda unanimidade é burra.” A unanimidade é paralisante, inibe, reprime o pensamento. Dentre outros limites, a unanimidade leva ao fim da discussão.

## **1.2 Abordagem interdisciplinar do espaço**

### **1.2.1 O começo de um pensar sobre o espaço pela filosofia**

Os primeiros a pensarem sistematicamente o espaço foram os filósofos (MIGUEL, ZAMBONI, 1996); contudo, não podemos falar de uma única concepção filosófica de espaço. Muitos filósofos se dedicaram ao estudo do espaço, cada um em seu tempo e a seu modo. Não é nossa intenção aqui descrever como o espaço foi pensado por cada filósofo ao longo da história do pensamento ocidental, mas simplesmente destacar que esse tema foi e continua sendo um assunto relevante na filosofia cujas discussões têm influenciado várias áreas do conhecimento (LARA, 2007; SEABRA, 1996).

Qual é o sentido do espaço? Qual a relação que existe entre o homem e o espaço? Historicamente, os filósofos pensaram o espaço a partir de dois caminhos: um que compreendia o espaço na relação com o homem outro que o concebia como realidade objetiva. A tese do idealismo argumentava a favor de o espaço ser uma realidade subjetiva, existindo somente devido à atividade humana (LARA, 2007). Em contrapartida, a tese do realismo considerava o espaço como uma realidade dada em si mesmo, isto é, o espaço tinha uma existência própria, desvinculada da ação do homem (LARA, 2007). Embora a dicotomia sujeito-objeto, interno-externo, individual-social tenha norteado vários debates filosóficos sobre a relação homem-espaço, algumas posturas têm privilegiado a relação dialética entre ambos superando reducionismos.

O filósofo francês Henri Lefebvre<sup>23</sup> oferece-nos uma valiosa contribuição ao problematizar a relação do homem com o espaço tomando como referência o marxismo. Questionador dos sentidos da reprodução das relações da sociedade, Lefebvre acreditava que se deveria levar em conta o objeto da produção para apreender seu sentido, que para ele, ia além da materialidade<sup>24</sup>. “O que é produzir?” “Quem produz?” “A quem produz?” “Como produzir?” “Por que produzir?” eram algumas das provocações levantadas pelo autor.

Aqui, o que nos interessa é pensar a reprodução das relações sociais na utilização do espaço no contexto da educação infantil. Qual o sentido da produção dos espaços da creche? Quem produz esses espaços? A quem são destinados? Como são produzidos? Por que são produzidos? Pensar sobre o que está para além do visível, do concreto – as formas arquitetônicas, os equipamentos, o mobiliário –, e analisar o processo da construção daquilo que é dado, parece nos fornecer pistas para compreender quais os elementos que estão presentes nos espaços construídos *para* a infância.

O pensamento de Lefebvre tem influenciado geógrafos, sociólogos, arquitetos e cientistas políticos, e também outros profissionais que se empenham na análise sócio-histórica do tema. Para ele (1998), o espaço não pode ser concebido como um objeto (coisa) que assume características de uma mercadoria<sup>25</sup> ou um instrumento, nem tampouco é algo estático. Na sua concepção, o espaço é processo, isto é, um conjunto de relações que ocorrem num determinado contexto histórico-social. Ao produzir objetos para um espaço, na verdade, produz-se um novo espaço, isto é, todo um conjunto específico de relações sociais e de modos de lidar com o espaço.

O autor utiliza a dialética como método de investigação e análise para entender o espaço como produto da sociedade e também suporte material para que as relações sociais (produção, consumo e reprodução) aconteçam. Ou seja, o espaço é um conceito socialmente produzido. Cada sociedade produz seus espaços, e através deles reproduz as relações sociais. Assim, os espaços construídos seguem a lógica dos modos de produção da sociedade em que se encontram, como é o caso dos espaços construídos nas sociedades capitalistas que são padronizados (homogêneos) e individualizantes (fragmentados), como os shoppings e as lanchonetes, que são produzidas em escala mundial. “(...) o espaço é homogêneo porque aí

---

<sup>23</sup> Carlos R. S. Machado (2008) faz uma análise dos momentos de produção teórica de Lefebvre destacando o período entre 1960 e 1975 como aquele no qual se concentram as publicações sobre o espaço: *Espace et politique* (1973), que apresenta as primeiras ideias sobre a produção do espaço, e *La production de l'espace* (1974), onde a teoria do espaço é desenvolvida. Conforme assinala Soto (2008), é na teorização da produção do espaço que Lefebvre mostra a originalidade de seu pensamento.

<sup>24</sup> Produção abarca tanto a produção de objetos (coisas) quanto ideias, ideologias, conhecimentos, obras, consciência, verdades (LEFEBVRE, 1998).

<sup>25</sup> Isto é, não tem a troca e o consumo como finalidade única, como acontece com as mercadorias.

tudo é equivalente e intercambiável” (CARLOS, 1996, p.110). Igualmente, essas construções propiciam relações temporárias, interpessoais e supérfluas. No entanto, nem sempre essa relação é explícita. O espaço compreendido como produção social ao mesmo tempo em que revela suas intenções também as esconde.

Quando Lefebvre argumenta que o espaço é socialmente produzido, ele não está negando a materialidade como um elemento central, pois aqui não existe a dicotomia objetividade-subjetividade, visto que o pensamento dialético se preocupa com a compreensão dos processos e das relações como o primeiro passo para entender os elementos, as estruturas e a organização dos sistemas. Nessa perspectiva, o espaço, transcende a noção de espaço físico, embora o tenha como base para que o homem o transforme através do trabalho. Seu interesse pelo espaço desloca o espaço-produto (resultado) para o espaço-produção (processo) (LEFEBVRE, 1998).

Partindo do pressuposto de que toda realidade tem forma e conteúdo, Lefebvre compreendia que o espaço social precisa ser analisado a partir de três categorias: forma, função e estrutura – das quais devem ser consideradas as suas particularidades sem, contudo, fragmentá-las do todo. Essas categorias, usadas igualmente, possibilitam enxergar estabilidades provisórias e equilíbrios temporários, revelando um conteúdo socioespacial muitas vezes camuflado ou dissimulado. A dinâmica socioespacial apreendida a partir das contradições, dos descompassos e das tensões entre essas categorias propicia a superação da ideia simplista de que existe uma linearidade entre a produção social e a produção espacial. Por exemplo, uma estrutura espacial não é fixa nem estável, mas apresenta um equilíbrio provisório, que se for abalado, pode se desestruturar buscando nova estruturação. Nesse sentido, temos três momentos de um só movimento.

Outro aspecto relevante na teoria desse autor se refere à complexidade da compreensão do conceito o qual constitui-se de três maneiras/esferas que se entrecruzam: o *espaço concebido*, o *espaço vivido* e o *espaço percebido*. O espaço concebido é o da representação abstrata produzido pelos cientistas, uma forma de conhecimento que possibilita uma diversidade de formas de compreensão do espaço necessário às práticas espaciais, ou seja, é o conceito de espaço; o espaço vivido é oriundo das experiências cotidianas, ou seja, é o espaço do corpo, imediato, sentido, experienciado; e o espaço percebido é definido pela interpretação de cada indivíduo e seu grupo social sobre o mundo, estando relacionado às representações, ou seja, é o espaço simbolizado (LEFEBVRE, 1998). A prática espacial, as representações do espaço e os espaços de representação são diferentes caminhos de produção do espaço numa determinada sociedade.

A relação entre os três não é simples nem linear; ao contrário, ela é carregada de contradições e tensões, aspectos que ora se aproximam, ora se afastam. Neste sentido, parece interessante pensar o espaço com base no vivido, sem, contudo, valorizar em demasia a espontaneidade e desconsiderar o concebido. Entre os dois, o vivido e o concebido, encontra-se um lugar de síntese, um *entre-lugar*, isto é, o espaço percebido, que corresponde a algum nível de compreensão do mundo das relações, das mensagens, dos valores, das verdades construídas a partir dos sentidos atribuídos às experiências no vivido e do espaço conceituado. Seabra (1996, p. 80) denomina de *zona de penumbra* a esse espaço. Trata-se de um local simbólico onde a espacialidade<sup>26</sup> é produzida. É o ambiente, um espaço significado por pessoas que compartilham práticas sociais. Para Lefebvre (1998), as representações do espaço correspondem a um modo importante na produção do mesmo, na medida em que são essas representações que vão orientar as relações das pessoas entre si e com o próprio espaço.

Isto nos remete a dois outros conceitos, o de *apropriação* e *propriedade*. De acordo com Lefebvre, enquanto a apropriação está relacionada a qualidades, à dimensão afetiva e imaginária, enfim, à atribuição de sentidos ao espaço pelos indivíduos; a propriedade volta-se para a dimensão quantitativa de quantidade, posse e domínio. Para ele, a apropriação é o meio de a pessoa não se alienar visto que apropriar-se de algo é significar particularmente esse algo. O embate pelo uso do espaço no mundo moderno estaria revelando assim a essência do processo social: a propriedade lutando contra a apropriação. No entanto, esse conflito, ao mesmo tempo em que aprisiona o homem na propriedade, também o liberta quando ele [o homem] ressignifica a propriedade transformando-a em apropriação.

Os estudos de Lefebvre na filosofia têm contribuído para a desconstrução da ideia de espaço como um elemento natural, abstrato, absoluto, e nos levam a um olhar mais atento para os modos e as formas de construção social e política do mesmo. Buscaremos agora na geografia alguns efeitos do pensamento deste autor, visto que a noção de espaço geográfico tem sua raiz na noção de espaço social.

### 1.3 O espaço como produção histórico-cultural

A geografia e a arquitetura são as principais ciências que se ocupam do espaço. Dentre as várias questões estudadas pela geografia, destacamos a relação do homem com o

---

<sup>26</sup> Entendemos por espacialidade um modo específico de organizar o espaço social que apresenta atributos predominantes os quais a caracterizam e a diferenciam historicamente de outras (MAGNANI, 2000). Para Santos (1997a), a espacialidade é caracterizada pela incidência da sociedade sobre o espaço.

meio, cujo conceito-chave é o *Espaço Geográfico*, ou seja, o espaço transformado pela ação do homem ao longo da história (CORRÊA, 2003).

Seguindo a abordagem histórico-cultural, referência teórica da geografia crítica, procuramos dialogar particularmente com Milton Santos para discutir o conceito de espaço geográfico.

Na formulação de Santos (1999), o espaço geográfico é um híbrido, isto é, um composto de *formaconteúdo*, onde seu significado só emerge quando a forma (material) e o conteúdo (social) são vistos em conjunto formando uma unidade. Isto significa dizer que o espaço não abrange somente aquilo que é concreto, ou seja, a forma. O espaço é um sistema interdependente de formas (objetos) e ações sobre as formas (conteúdo), visto que os objetos não têm vida própria, ou seja, eles só podem ser compreendidos na relação com os homens. Homem e espaço são interdependentes. Esta ideia supera a dicotomias, como processo-resultado, função-forma, passado-futuro, objeto-sujeito, natural-social (*ibidem*, p. 83). Para o autor, “a relação entre o continente e o conteúdo, entre a forma e o fundo, é muito mais do que uma simples relação funcional” (*ibidem*, p.80-81) – trata-se de situar o uso e o significado do espaço nas relações concretas, históricas e culturais.

Na verdade, seria impossível pensar o meio natural separado do meio social, estudando-os como se fossem elementos independentes, sem levar em consideração a relação dialética de ambos. Apesar disso, Santos (1997a, 1999) argumenta que o espaço é composto por dois elementos que estão em constante interação: a configuração territorial – a natureza modificada em parte pela ação do homem através dos sistemas de engenharia (pontes,, canais, prédios...) – e a dinâmica social. Embora a configuração territorial ou geográfica apresente uma materialidade própria, as relações sociais é que possibilitam a sua existência real, pois ela é fruto das ações do homem<sup>27</sup>. Sendo assim, espaço não é só configuração territorial; ele é a configuração espacial experienciada. Isto quer dizer que para se compreender efetivamente o espaço é necessário ultrapassar a dimensão física e captar a relação dialética do homem com a natureza. Segundo Santos,

O espaço seria um conjunto de objetos e de relações que se realizam *sobre* estes objetos; não *entre* estes especificamente, mas para as quais eles servem de intermediários. Os objetos ajudam a concretizar uma série de relações. O espaço é resultado da ação dos homens sobre o próprio espaço, intermediados pelos objetos, naturais e artificiais. (SANTOS, 1997a, p.71) (Grifo nosso)

---

<sup>27</sup> As ações do homem não se restringem a ações dos indivíduos, mas abarcam outros elementos sociais, como as instituições (linguagem, escola, direito...)

Isso significa dizer que o espaço é sempre uma produção social, conforme já assinalava Lefebvre em seus estudos. Assim, o espaço concebido como algo natural, abstrato ou neutro não existe, pois, na medida em que é pensado, aparece sempre na forma qualificada, vinculado a significados e sentidos, expectativas e intencionalidades produzidas por sujeitos de uma determinada realidade social. O espaço é um conceito humano porque só pode ser apreendido a partir da condição humana, isto é, de símbolos compartilhados. Igualmente, *experienciado* por sujeitos de um tempo e de uma determinada sociedade, o espaço é fruto da sociedade que o produz e ele, acaba também por produzir essa sociedade. A ideia de espaço pede sempre um complemento histórico-cultural que o qualifique e o faça existir.

O espaço é *culturalizado e tecnificado* permanentemente pelo homem (SANTOS, 1997a), e nesse processo, o homem também se ressignifica e produz sentidos sobre si. O espaço constitui-se e materializa-se numa teia de objetos e relações humanas que se encontram localizadas numa dada cultura, em permanente movimento e, portanto, em transformação. Aparentemente inerte, ele é resultado de um processo dinâmico de uma rede de relações estabelecidas entre o homem e sua cultura, onde elementos de diferentes tempos e significados são atualizados, ressignificados, produzindo novas/outras relações entre os sujeitos e deles com os objetos. Nas palavras de Santos (1997a, p. 73), “o espaço é o resultado da soma e da síntese, sempre refeita, da paisagem com a sociedade através da espacialidade.”

Em síntese, o espaço é notadamente um conceito relacional (SANTOS, 1999), isto é, parte das relações sociais que afeta as ações cotidianas dos homens.

Espaço e sociedade estabelecem uma relação de interdependência. Isto quer dizer que um só existe em função do outro. O espaço não é dado *a priori*; ao contrário ele é formado e transformado nas relações interpessoais e com os instrumentos nas relações do homem com a sua cultura. Nessa visão, todo espaço produzido é geográfico na medida em que é significado por uma sociedade (SANTOS, 1997a).

#### **1.4 Outras categorias espaciais para pensar o significado e o sentido do espaço**

Tradicionalmente, a geografia tem se encarregado de analisar e interpretar os fenômenos espaciais na tentativa de contribuir para a compreensão de determinadas dinâmicas sociais (GOMES, 2002). Segundo Corrêa (2003, p. 16), essa disciplina estuda a sociedade “via cinco conceitos-chave que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana moldando a superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território.” Embora esses termos tenham significados próximos, eles se distanciam uns dos

outros quando vivenciados pelo homem. Cabral (2007) salienta que essas categorias espaciais, muitas vezes, têm sido empregadas de forma indiscriminada no âmbito das ciências sociais, como se tivessem o mesmo significado. Sendo assim, procuraremos apontar particularidades de algumas dessas categorias espaciais que sejam relevantes para esta pesquisa, sem, contudo, aprisioná-las em suas características.

#### 1.4.1 Ambiente

O termo Ambiente tem suas raízes no latim *ambienséntis* referindo-se “àquilo que cerca ou envolve” ou de “circunstâncias que cercam as pessoas” (HOUAISS, 2001). Seu significado abarca aspectos materiais, históricos, sociais e culturais.

Na geografia humanista de Yi- Fu Tuan (1980), o ambiente, assim como o espaço, não é visto como algo externo ao homem, um sistema natural, livre de tensões e contradições. Ao contrário, ele é fruto de processos culturais que interagem com os elementos naturais presentes num determinado meio. Embora a ideia de espaço seja mais abstrata do que a de ambiente, para esse autor, o espaço, inicialmente indiferenciado, quando percebido é significado, isto é, interpretado, transformando-se em ambiente. O espaço é sempre potencial, ou seja, está sempre disponível a se transformar em ambiente. Portanto, o espaço abstrato não existe, na medida em que, quando o homem se relaciona com o espaço, pensando-o, imaginando-o, planejando-o, por exemplo, este assume um determinado contorno. O ambiente é concebido então como espaço de vivências e experiências, histórica e socialmente localizadas.

Rheingantz et al. (2009) entendem o espaço como um conceito muito restrito, visto que se refere apenas às qualidades físicas ou dimensionais, preferindo empregar o termo *ambiente* que inclui aspectos psicológicos e culturais, tais como afetos, crenças e valores de uma pessoa ou grupo de pessoas num determinado contexto histórico-cultural.

Dessa forma, a produção dos ambientes está sempre vinculada aos aspectos simbólicos, onde tendências e modas expressam o significado que os diferentes espaços apresentam na sociedade. A escolha do local para projetar um espaço-ambiente, as formas, as cores, os objetos que vão compô-lo, enfim, todos esses aspectos traduzem intenções e expectativas de comportamentos dos usuários.

Considerando a dimensão humana do espaço, Lima (1989, p. 13) entende que “não há espaço vazio, nem de matéria nem de significado; nem há espaço imutável.” Contrária às filosofias reducionistas, para ela a existência do espaço está subordinada a uma experiência do

sujeito o qual lhe dá visibilidade mediante suas percepções, afetos e valores. O espaço se qualifica pela ação do homem, e é por meio dessa qualificação que adquire o status de ambiente. Espaço e ambiente estão sempre vinculados, pois um não existe sem o outro. No entanto, a relação estabelecida entre os dois não obedece à lógica linear; inversamente, “(...) um mesmo espaço pode resultar em ambientes diferentes, assim como ambientes similares não significam espaços iguais” (LIMA, 1989, p. 14). Os significados do ambiente e do espaço estão relacionados com o modo como esses são vivenciados/utilizados, ou seja, a função que lhe é atribuída num determinado contexto.

#### 1.4.2 Lugar

O que transforma um ambiente em lugar? Os sentimentos e valores atribuídos ao ambiente imprimem-lhe o sentido de lugar. Assim, “(...) o que começa como espaço indiferenciado, impessoal, transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (TUAN, 1983, p.6). O modo como o ambiente é construído pode ser percebido pelos sujeitos de diferentes modos, transformando-se em ambientes diferentes, onde alguns podem adquirir o status de lugar. Como já discutimos, a percepção do ambiente envolve elementos objetivos (características físicas do ambiente – dimensão, cor, luminosidade etc) e subjetivos (estado de humor, expectativas, história, sentimentos do percebido) que interagem dialeticamente. Assim, a transformação do ambiente em lugar sempre estará subordinada a aspectos contextuais (sociais) e subjetivos (pessoais). Para Lima (1989, p.14) “o ambiente significa a fusão da atmosfera, e se define na relação que os homens estabelecem entre si, ou do homem consigo mesmo, com o espaço construído ou organizado”. Isto significa dizer que ambientes e lugares envolvem vivências individuais constituídas de experiências num determinado contexto social.

O espaço é amorfo e abstrato; o ambiente é o espaço com contornos da cultura; e o lugar é o espaço experienciado individualmente. Elali (2002) assinala que a palavra-chave do conceito de lugar é a *experiência individual*; é ela que possibilita a apropriação do ambiente e a sua transformação em lugar. Um ambiente torna-se lugar a partir da dimensão humana, isto é, quando ele é afetado singularmente pelo homem e simbolizado a partir de suas vivências. As experiências das pessoas com um lugar orientam a construção de significados particulares para elas, isto é, os sentidos. Desse modo, elas vão produzindo sentidos específicos na relação com o espaço-ambiente, valorizando alguns lugares e outros não.

Ainda segundo Tuan (1980, 1983), a apropriação dos lugares pode ocorrer direta ou indiretamente. O conhecimento direto ocorre através do uso dos sentidos, como o tato, a visão, a audição e o olfato os quais permitem estabelecer uma ligação afetiva entre pessoa-lugar. Já o conhecimento indireto ocorre pela representação social que fazemos do lugar, isto é, pelo conhecimento de conceitos e símbolos que possibilitem um julgamento do ambiente sem que, contudo, a pessoa o tenha experienciado ativamente. Essa ideia se aproxima do que Lefebvre entende por espaço vivido e espaço percebido. O espaço vivido possibilita o conhecimento direto, visceral, do lugar, enquanto que o espaço percebido, elaborado, permite o seu conhecimento indireto. Nessa perspectiva, a idéia de lugar está impregnada de afeto, ou seja, a pessoa tem de estar afetada (produzir sentido em si e no outro) para construir um lugar. Na relação homem-ambiente, o homem pode identificar-se com o ambiente, criando um lugar agradável - topofílico - ou desagradável -topofágico (*idem*, 1983). O autor explica que a topofilia significa afiliação da pessoa ao meio, isto é, um apego, uma relação afetiva da pessoa com o ambiente que possibilita a sua transformação em lugar.

Também, o autor (1983) entende que o lugar é construído na pausa de um movimento, pois “a pausa permite que uma localidade se torne um centro reconhecido de valor” (*ibidem*, p. 152). Podemos dizer que é na pausa que a apropriação ocorre, A elaboração da idéia de lugar supõe sempre um corte no espaço, uma pausa no movimento, uma transversalidade, sem, contudo, torná-lo totalmente estático. A pausa, necessária, permite a formação de uma localidade, um ponto de referência para a produção de sentido, uma certa apropriação do espaço pelos sujeitos através de suas vivências múltiplas e singulares. Para ilustrar a transformação de um espaço/ambiente em lugar, trazemos alguns fragmentos de lembranças do escritor Rubem Alves:

Lembro-me da sala de visitas da casa do meu avô, num sobrado colonial, lá em Minas. Era um vasto espaço luminoso, que se abria para a praça da cidade em quatro portas envidraçadas que terminavam em sacadas de ferro. O assoalho de largas tábuas brancas, dizia sua velhice por meio de frisos dourados. Um gigantesco espelho pendia, oblíquo, da parede dos fundos, duplicando o espaço. Quadros a óleo nas paredes. Vasos importados e bibelôs. Do meio do teto descia um lustre de cristal, que pendia sobre uma mesa hexagonal de mármore. Portas de vidros coloridos, azuis, amarelos, vermelhos, verdes, por onde o sol passava tingindo chão e paredes. Sofá e cadeira de palhinha, escondendo idade, tão novos e intocados pareciam ...Quase sempre vazia. Não era lugar de convivência cotidiana. Como seu nome dizia, era sala de visitas (ALVES, 2004, p. 39)

O escritor Rubem Alves descreve um espaço-tempo de sua infância remota que, ao mesmo tempo em que apresenta a fotografia do lugar, também demonstra seu movimento através do encontro de diferentes tempos desse lugar. Um lugar que, embora seja

culturalmente destinado a receber visitas, e, portanto, uma parte da casa que não é reservada à intimidade, torna-se, no imaginário do autor, um espaço íntimo (TUAN, 1983). O lugar é por excelência um espaço íntimo daquele que o constrói.

É na discussão sobre o espaço que Santos se aproxima do pensamento de Tuan, conferindo ao lugar também a dimensão individual. Santos (1999) entende que o lugar é um mediador entre o mundo e o indivíduo, um modo de o indivíduo enxergar o mundo. Na análise espacial, além de considerar os objetos, as ações, a técnica e o tempo, o autor acrescenta a emoção à dinâmica do lugar. A sensibilidade “do” e “no” lugar transforma o mundo (SILVEIRA, 2007). Nas palavras de Santos

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 1999, p. 322)

Devido à potencialidade que o lugar expressa, Santos (1986) o concebe como elemento de resistência ao processo de homogeneização dos espaços desencadeado pelo processo de globalização. O lugar assume uma postura contra-hegemônica às determinações do capitalismo, subvertendo as ordens impostas, numa unidade de permanências e rupturas. Lopes (2007) argumenta que é no lugar que os indivíduos podem viver a sua identidade individual e se diferenciarem uns dos outros sem perder, contudo, a referência coletiva.

A transformação de um ambiente em lugar ocorre através do processo de apropriação simbólico-cultural, que não acontece de forma linear, isento de conflitos. Ao contrário, ele ocorre na tensão entre o coletivo e o singular, o significado e o sentido, o geral e o particular, o eu e o outro (LOPES, VASCONCELLOS, 2006). Assim, é que um lugar culturalmente destinado para um fim específico pode ter particularmente outros fins.

#### 1.4.3 Território e lugar-território

De acordo com Haesbaert (2004), o vocábulo território tem em sua origem um duplo significado, material e imaterial, o primeiro ligado à terra, e o segundo, à terror (no sentido de dominação). Comumente, a noção de território está relacionada tanto à delimitação de uma área quanto ao domínio dessa área. No entanto, a ideia de território pode assumir outras formas para além da dimensão material e de posse, mas que, de alguma forma, sempre nos remete a pensar alguma forma de poder.

Conforme explica Lopes (2007), os territórios oficiais têm significados histórico-culturais e expressam relações de poder sobre um determinado espaço físico, como as nações, os estados, as cidades. Nesse caso, a noção de território é delimitada por uma materialidade estável e o sentido de poder é mais concreto. O território também pode ser algo imaterial, virtual ou simbólico, mais ligado à ideia de referência, identificação, pertencimento ou apropriação. Aqui a territorialização constitui-se num processo sutil estando relacionada a fatores experienciais tais como tempo de ocupação de um local, sentimento atribuído ao local e exclusividade do uso (ELALI, 1992). Voltando a Lefebvre (1998), a dominação refere-se à propriedade, associado ao valor de troca; já apropriação, por ter um tom mais simbólico, diz respeito a vivências dos indivíduos que envolvem tempos, ritmos, sentidos e práticas particulares. Haesbaert (2004) chama atenção para o caráter plural do território enquanto *espaço-tempo vivido* que se contrapõe do território homogêneo ou unifuncional, proposto pela lógica capitalista. Nesse sentido, o território se apresenta como um lugar de produção de vida, de sentidos, enfim, um lugar-território.

De acordo com Duarte, o uso do termo composto lugar-território não faz parte da literatura geográfica, argumentando que

O neologismo “lugar-território” não carrega em si o objetivo de simplificar as categorias espaciais abrangidas, nem muito menos procura uma redefinição de “território”, o que demandaria outro trabalho à parte de uma profundidade e direções diferenciadas. O que se pretende é mostrar uma possível “sujeição” do “território” à categoria “lugar”, de modo a entendermos suas diferentes leituras, que partem de dinâmicas territoriais em múltiplas estâncias: econômicas, políticas e culturais. (DUARTE, 2008, p. 186)

Para Lopes (2008) os conceitos de lugar e território são diferentes, porém mantêm a interdependência. O primeiro diz respeito à relação de afetividade do sujeito com o ambiente; e a segunda, à ideia de afiliação. Por estarem vinculados às ideias de afeto e de identidade respectivamente, apresentam fronteiras muito tênues, muitas vezes, acarretando a fusão dos dois termos. Assim, um lugar-território é um conceito cultural que se refere à vivência espacial de cada um de nós em relação a um determinado espaço-ambiente. Nesse sentido, um lugar-território é construído quando os sujeitos produzem sentidos sobre o ambiente e se apropriam de seu significado. Por exemplo, a escolha de um determinado local para ler, escrever, descansar etc .possibilita que a pessoa exista para si e para o mundo, construindo um lugar de identidade. Aqui, trata-se de um lugar-território.

#### 1.4.4 Não-lugar e lugar antropológico

Numa perspectiva histórico-cultural da antropologia, Augé (1994) discute o conceito de *não-lugar*<sup>28</sup> relacionando-o a espaços que não propiciam a identidade cultural, constituindo-se num espaço/ambiente descomprometido com a cultura local. Este conceito surge a partir da reflexão sobre o mundo globalizado na qual o autor argumenta que as mudanças espaciais parecem ter feito o mundo diminuir, pois elas têm provocado alterações na concentração da população mundial em áreas urbanas e a produzido não-lugares. Ou seja, a falta de vinculação simbólica acarreta na produção de não-lugares, trazendo prejuízos para a identidade cultural e o sentimento de pertencimento. Exemplos de não-lugar seriam aeroportos, supermercados, shoppings, salas de espera..., por onde circulam pessoas e bens.

Na contramão dos não-lugares, estão os lugares antropológicos (*ibidem*), ou seja, espaços que favorecem a criação de identidade local na medida em que são compostos por objetos que fazem parte da vida cotidiana de um grupo ou comunidade. Esses espaços consideram os elementos culturais e históricos dos sujeitos, como feiras regionais, casas de cultura... Portanto, o espaço antropológico contempla e enfatiza a cultura de um grupo ou comunidade, sendo histórico e identitário. Podemos dizer que o espaço antropológico proposto por Augé é similar ao que Tuan (1980) chama de ambiente, quando se refere aos significados do espaço para certa cultura, e de lugar, quando remete à dimensão afetiva e de produção de sentidos dos indivíduos que vivenciam um ambiente. Já o não-lugar é o que Tuan confere ao espaço: a ausência de sentido e identidade.

No entanto, por tudo que discutimos até aqui, pensamos que tanto os não-lugares quanto os lugares antropológicos só podem ser estudados com base na relação entre pessoas e objetos. Esses lugares não podem ser definidos apenas a partir da dimensão física do espaço/ambiente, mas, sobretudo pelos significados e sentidos que lhes são atribuídos por indivíduos que os experienciam com base em sua matriz histórico-cultural e nas suas histórias individuais. Assim, o que pode ser um não-lugar para uns pode ser um lugar antropológico para outros. Igualmente, um não-lugar pode se transformar num lugar antropológico quando vivenciado e significado pelos indivíduos.

---

<sup>28</sup> Marc Augé, em seu livro *Não-Lugares: Introdução a uma antropologia da Supermodernidade*, define o conceito de não-lugar como um espaço de passagem que não pertence a ninguém e, portanto, não gera identidade.

#### 1.4.5 Ambiente de desenvolvimento infantil

Na interface psicologia-educação está a ideia de ambiente de desenvolvimento compreendido como lugar de transformação permanente de sujeitos, sejam eles crianças ou adultos. Este ambiente assume contornos do que definimos como lugar da infância, isto é, um espaço/ambiente que potencializa o desenvolvimento humano possibilitando a criatividade e novas maneiras de agir (KOHAN, 2007). Trata-se de um ambiente construído nas relações sociais, onde significados e sentidos são produzidos a partir do “afetamento” mútuo.

Buscamos em Vygotsky sua argumentação sobre o papel do meio<sup>29</sup> no desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 1935/2010). Para ele, o meio só pode ser compreendido a partir das relações concretas estabelecidas com a criança. Para a criança o ambiente é o seu mundo, contexto de interações que vai se ampliando na medida em que ela vai tendo novas experiências. Assim

(...) no começo também se trata de um mundo muito pequeno, o mundo do quarto, o mundo do parque mais próximo, da rua. Com os passeios, seu mundo aumenta e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam tornam-se possíveis. [...] Cada idade possui seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que o meio, no sentido puramente exterior dessa palavra, se modifica *para* a criança a cada mudança de idade (VYGOTSKY, 1935/2010, p.683). (grifo nosso)

Isto significa dizer que na relação com o ambiente a criança vai se apropriando desse ambiente que possibilita novas formas de ela se relacionar com o meio. Criança e meio se modificam, um em função do outro. O meio se modifica para a criança porque ela o modifica, e ela também se modifica para atender às novas exigências do meio. Nessa direção, o entendimento de Vygotsky acerca do ambiente vai de encontro com o conceito de meio dominante na psicologia de sua época - a psicologia da gestalt, do behaviorismo, da reflexologia e do construtivismo piagetiano (PINO, 2010) o qual era concebido como elemento em si mesmo, externo ao homem e natural.

Para Vygotsky (1988), o ambiente de desenvolvimento está sempre disponível a ser modificado, e ao se transformar, ele promove outras formas de interação social. Por exemplo, a criança ao transformar o espaço com o brincar, se transforma agindo sempre além do seu nível de desenvolvimento habitual. Nesse sentido, o ambiente cria uma *zona de desenvolvimento proximal*, que é definida como

---

<sup>29</sup> Numa série de sete conferências proferidas por Vygotsky entre os anos de 1932 e 1935, a quarta conferência versa sobre a questão do meio na pedologia (ciência do desenvolvimento infantil). Aqui, Vygotsky não trata do meio e das regras que o constituem, mas sobretudo, do meio como fonte do desenvolvimento infantil.

(...) a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1988, p.97).

Este conceito indica a distância entre dois níveis de desenvolvimento, um social (potencial) e outro individual (real). Para transformar aquilo que é potencial em real, o sujeito precisa se apropriar do ambiente. Essa transformação do ambiente envolve uma ação dialógica na qual o ambiente vai sendo ressignificado através do processo de internalização, ocorre sempre mediatizado por instrumentos e/ou artefatos culturais. Os mediadores funcionam como meios auxiliares - ferramentas ou instrumentos psicológicos<sup>30</sup> - produzidos pelo homem os quais são utilizados para transformar a realidade e se transformar também.

Diante dessas colocações, o ambiente é visto como meio de transformação da realidade e do próprio homem, na medida em que é linguagem, expressa significados e sentidos. O espaço contém mensagens sobre o homem e sobre o mundo. Ele esconde e explicita ideologias, crenças e valores, que orientam o homem na relação com ele próprio. Espaço processo e produto, espaço singular e social, espaço aqui e lá. O espaço é mediador da ação humana e ao mesmo tempo ele é produto da ação humana.

No contexto da creche, o ambiente pode assumir o papel de mediador, isto é, ser um ambiente de desenvolvimento, facilitando a criação de zonas de desenvolvimento proximal. Esse ambiente pode propiciar situações de brincadeira, no qual as crianças vão avançando em suas conquistas.. Nesse sentido, Vasconcellos entende que

(...) a zona de desenvolvimento proximal ajuda o educador a ficar atento não só para o que a criança faz, mas para o que ela poderá vir a fazer, num momento próximo-futuro, pensando o desenvolvimento infantil de forma prospectiva. (VASCONCELLOS, 1998, p. 53)

As experiências que as crianças têm com ambientes organizados significativamente promovem experiências de aprendizagem as quais possibilitam a transformação do desenvolvimento potencial em real.

Forneiro (1998) compreende o ambiente como o espaço físico em conjunto com as relações de afeto entre crianças, crianças e adultos, crianças e sociedade. Nessa perspectiva, enquanto o espaço físico é a parte material da aprendizagem, o ambiente é a base visível e

---

<sup>30</sup> Os instrumentos psicológicos são os signos, os quais alteram o sujeito. Já as ferramentas transformam os objetos (VYGOTSKY, 1988).

invisível da aprendizagem, um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que se encontram num determinado local.

Este autor propõe o estudo do ambiente da educação infantil a partir de quatro dimensões: física, funcional, temporal e relacional. Embora o autor classifique o ambiente em níveis diferenciados, eles não podem ser analisados isoladamente, pois um só tem sentido em relação aos demais.

A dimensão física diz respeito a todo suporte físico do ambiente: a arquitetura, a localização, a divisão do espaço (áreas), os objetos (móveis, equipamentos e materiais), os adornos e a organização espacial (distribuição dos objetos no espaço). A questão que interessa é “O que há no ambiente e como ele está organizado?”

A dimensão funcional refere-se à forma como os espaços são utilizados pelos usuários, às funções e às suas possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas. A pergunta é “Como o ambiente é utilizado e para qual (quais) finalidade(s)?”

A dimensão temporal contempla os momentos de utilização dos espaços. A rotina educacional articula tempos e espaços para a realização de atividades durante o tempo de permanência das crianças na creche. Igualmente, o ritmo das atividades vai depender, em parte, a disponibilidade temporal do espaço. Sabemos que alguns espaços são utilizados por diversas turmas numa unidade de educação ao longo da jornada diária, semanal, mensal. O modo como os espaços são distribuídos nessas temporalidades pode desencadear ambientes de estresse ou de relaxamento. Isto vai depender de como as crianças estão envolvidas nas atividades. “Quando e como é utilizado o ambiente ao longo do tempo?” é a preocupação.

Por fim, a dimensão relacional está vinculada às relações sociais de poder estabelecidas dentro das salas de aula, particularmente entre professores e alunos, tais como acessibilidade aos espaços, a formação de grupos de trabalho, a participação dos professores nas atividades etc. Aqui, a pergunta seria: “Que tipo de relação se estabelece entre crianças e adultos para a organização do ambiente?”

Compartilhamos com Forneiro (1988) quando ele adverte que todas essas dimensões não devem ser pensadas separadamente na medida em que compõem um sistema interdependente de ações e relações com objetos e pessoas. Assim, a organização do espaço se constitui numa rede de interação dessas dimensões significadas numa dada realidade.

Alguns autores explicitam o caráter curricular do espaço (ALVES, 1998; FORNEIRO, 1998; FRAGO, ESCOLANO, 2001; RIBEIRO, 2004), denunciando que ele expressa uma determinada forma de ensinar/educar e aprender. O espaço não é um pano de fundo onde a educação acontece; o espaço é uma forma silenciosa de ensino visto que transmite mensagens

sobre o ensinar e o aprender (FRAGO, ESCOLANO, 2001, p. 69). Assim, o espaço não é um elemento neutro; ele está sempre comprometido com uma forma de conceber o mundo. “(...) [o espaço] está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive; por isso, tem significações afetivas e culturais” (RIBEIRO, 2004, p.103). O mobiliário, os materiais, os objetos, enfim, todos esses elementos se constituem na base material do currículo (ALVES, 1998), e como tal, o espaço precisa ser discutido pelos educadores<sup>31</sup>. Embora o ambiente não seja determinante das práticas pedagógicas, não podemos desconsiderar a suas suas marcas.

Na formulação de Forneiro (1998), as discussões sobre o espaço têm sido travadas em três níveis: o espaço como objeto; o espaço como um instrumento; e espaço como conteúdo formativo do educador. Desenvolvendo essas idéias, encontramos no primeiro plano o espaço que é concebido como continente, isto é, um recipiente (pano de fundo) que é ocupado por adultos e crianças para a realização de atividades durante a jornada escolar. O espaço aqui é um dado imutável, universal, impessoal e homogêneo, indiferente à realidade dos usuários. A concepção de espaço é a de realidade material e objetiva, um lugar a ser simplesmente ocupado, e não vivenciado, transformado, significado. O espaço não é objeto de apropriação nem das crianças nem dos educadores, que apenas “estão lá para desenvolver o seu trabalho”. É o espaço absoluto por sua própria natureza. Encontramos essas idéias na arquitetura das unidades de educação infantil e escolas, por exemplo, que apresentam padronização das cores, mobiliário, equipamentos, brinquedos e materiais nas salas. De acordo com Forneiro (1998, p. 236) “a impossibilidade não é física ou legal, mas de cultura curricular.” Ou seja, tais idéias são fruto da aceitação de verdades sem questionamento, que devem ser adaptadas à realidade. Concretamente este nível não existe, pois adultos e crianças interagem com o ambiente legitimando ou não suas intenções.

Um segundo nível é o da instrumentalização do espaço o qual é modificado em função da atividade a ser realizada a partir daquilo que o adulto acredita ser mais conveniente. O espaço é meio para facilitar o desenvolvimento das ações pedagógicas, mas o educador não reflete criticamente sobre as modificações que faz no espaço. Aqui, o educador é encorajado a mexer no ambiente, mas não existe a preocupação de discutir a organização espacial das salas em espaços de formação, inicial (cursos de formação de professores, pedagogia e cursos de licenciatura) ou continuada (formação em serviço). Forneiro (1998) destaca que este nível já apresenta um salto na relação do educador com o espaço, na medida em que imprime suas

---

<sup>31</sup> Entendemos que os educadores são todos os adultos que lidam direta ou indiretamente com a criança/adolescente/adulto em unidades de educação formal.

marcas no ambiente. Por exemplo, os colchonetes são organizados lado a lado na hora do descanso, e num outro momento, são enfileirados e transformados numa pista para brincar de “desfile de moda”. Ao transformar o ambiente, nem sempre o educador está seguro de suas escolhas. Ele “sabe” que deve alterar o ambiente, mas não tem clareza das intenções pedagógicas (se é que existem) de modificar o ambiente. O educador modifica o ambiente, mas não tem autonomia na reorganização do espaço.

O terceiro nível é mais complexo, pois exige um cuidado e envolvimento maior do educador na organização espacial. “O espaço passa a fazer parte substantiva do projeto formativo: transforma-se numa das variáveis básicas do projeto” (FORNEIRO, 1998, p. 237). Agora, o espaço é tema de discussão da formação do educador. Ele é problematizado não apenas no aqui-e-agora da sala de aula/sala de atividades, mas sobretudo nos espaços outros de formação, redimensionando a importância dos fatores ambientais na educação. O espaço transforma-se em parceiro pedagógico do educador (HORN, 2005).

Fazendo uma análise dos três níveis, podemos considerar o primeiro como aquele em que o educador e o espaço se igualam como objeto de intervenção das ações do poder público através das Secretarias (Municipal e Estadual) de Educação e do Ministério da Educação que, através de documentos, normatizam o fazer do educador e a organização espacial. O segundo nível apresenta um avanço na medida em que é conferido ao educador “certa liberdade” para agir sobre o espaço, porém ele ainda não é sujeito das decisões nem das ações. O educador assume uma postura independente, mas não autônoma, pois ele não se apropriou da teoria. O terceiro nível remete às políticas de formação do educador, pois é necessário que ele produza sentidos sobre o conhecimento científico através da reflexão da sua prática subsidiada pela teoria. Aqui, o educador é considerado sujeito autônomo, capaz de criar e recriar sua prática, e particularmente os ambientes de educação.

### **1.5 O espaço pedagógico**

Na interlocução com autores que privilegiam os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos e simbólicos nas concepções de espaço, procuramos apontar a necessidade de o educador de creche se debruçar sobre as questões que estão presentes na organização dos ambientes e sua importância na educação de crianças pequenas.

De um modo geral, o ambiente tem ocupado um lugar secundário nas preocupações pedagógicas ou pior, ele nem é visto como um componente do processo educativo. Como os ambientes para a infância são construídos? Que forças estão presentes nesse processo? Tais

questões vão orientar as discussões do próximo capítulo onde trataremos dos ambientes de educação construídos para a criança pequena, em particular a creche. Buscamos encontrar alguns subsídios históricos, políticos e sociais que possam nos orientar no pensar em lugares que tenham a potência da infância.

## 2 SALAS DE ATIVIDADES: AMBIENTES CONSTRUÍDOS PARA A INFÂNCIA E LUGARES DA INFÂNCIA

*Quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo...*<sup>32</sup>

A sala de atividade é o lugar de referência das crianças na creche. Lá, elas se reúnem todos os dias com pessoas afetivamente significativas para elas (crianças e adultos), para brincar, cantar, desenhar, imaginar, sonhar, enfim, viver com toda a sua potência. É lá que guardam seus pertences e projetam seus mais íntimos desejos... A que convidam esses espaços?

Este capítulo versa sobre a organização dos ambientes de cuidado e educação coletiva que têm sido destinados às crianças pequenas, particularmente as creches. Buscamos discutir as concepções de infância<sup>33</sup> que estão subjacentes aos projetos arquitetônicos e à organização espacial, bem como as táticas e estratégias que as crianças utilizam para transformar os ambientes de aprisionamento em lugares de potência.

A discussão da organização do ambiente como meio de controlar crianças tem como fio condutor o pensamento de Michael Foucault, particularmente na obra *Vigiar e Punir*. Para este autor a organização espacial pode se constituir num dispositivo disciplinar, isto é, espaço (escola, prisão, hospital, fábrica) que confina os corpos dos indivíduos visando o seu adestramento. Apesar de Foucault não ter se referido especificamente à creche, sua discussão se adéqua à natureza dessa instituição.

Os dispositivos espaçotemporais são considerados microfísicas do poder que controlam os corpos através de ambientes autoritários, invisibilizando, muitas vezes, as potencialidades das crianças e da infância.

---

<sup>32</sup> Cf. Ana Beatriz Goulart de Faria, em *Pedagogia do Lugar*: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: Faria, Ana Lúcia Goulart & Melle, Suely Amaral (org.) Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas. Araraquara, São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

<sup>33</sup> O termo infância é susceptível a diferentes leituras. A interpretação mais comum é a de ser a primeira etapa da vida do homem e estar associada à condição das crianças. Além desta leitura, a educação tem aproximado a ideia de infância àquelas pensadas por Platão, na Antiguidade: inferioridade, possibilidade, outro desprezado e material da política. Ainda o termo tem sido utilizado por Kohan como metáfora da criação no pensamento, do novo, da quebra da continuidade, da afirmação. Cf. W. Kohan, em *Infância*. Entre Educação e Filosofia (2005).

## 2.1 A construção histórica e social dos ambientes da creche

A dinâmica social produz efeitos nos modos de organização do espaço na sociedade, em função de condicionantes históricos, políticos, econômicos e simbólicos. Já dissemos que ao produzir os espaços, o homem transforma a natureza, dominando-a e, ao mesmo tempo, apropriando-se dela.

Recuperando o pensamento de Santos (1999), os espaços construídos estão carregados de ideologias, crenças e valores sobre os indivíduos de sociedades específicas. O espaço é uma invenção humana que se apresenta como campo de relações dialéticas, contraditórias, conflituosas, de luta, de embates. Nesse sentido, o espaço ao mesmo tempo em que é, ele não é – esta é a dialética do espaço. Explicando melhor, quando o espaço é modificado, seja por acréscimo ou retirada de elementos, ele se torna sempre um outro espaço, embora conserve características do anterior. Isto ocorre porque seus atributos são ressignificados e atualizados, ou seja, os elementos são agora interpretados a partir de um outro contexto. Assim, podemos dizer que a criação de um novo espaço não destrói um espaço antigo; ao contrário, ele é ressignificado, renovado, seus aspectos são atualizados de modo a permitir sua existência numa outra perspectiva histórica. Na concepção de Santos (1999), todo espaço traz consigo suas diferentes idades marcadas por relações datadas e localizadas que não se perdem com a transformação, mas também não são mais elas que estão lá.

No caso da creche, desde a sua criação na Europa, no século XVIII, até os dias de hoje, o ambiente tem variado tanto na arquitetura quanto no modo de organizar e utilizar os objetos e o mobiliário seguindo as mudanças sociais e históricas. Contudo, essas modificações não têm ocorrido de modo linear e homogêneo. É possível encontrar elementos de diferentes tempos e oriundos de outras sociedades convivendo e expressando modos bem diferentes de vivenciar a infância. Novas formas de planejamento e organização dos ambientes da creche não implicam que uma nova visão da infância tenha se instalado e substituído os modos de como os adultos a tem pensado, eliminando traços que a constituem histórica e socialmente.

### 2.1.1 A disciplinarização dos espaços na creche

De acordo com Foucault (1987), foi na era clássica que o corpo foi significado como objeto de poder – corpo esse que deveria ser manipulado, moldado, treinado, obediente para se tornar hábil, produtivo, pois “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (*ibidem*, p.118). Temos aqui a ideia de

corpo como instrumento a ser produzido para poder produzir mais e de uma determinada maneira. Nesse sentido, quanto mais dócil fosse o corpo, mais útil o indivíduo seria para a sociedade moderna.

Ao tratar das diversas técnicas de distribuição dos indivíduos no espaço na modernidade, este autor (1987) nos oferece subsídios para a compreensão das organizações espaciais das creches, que surgiram não somente para guardar as crianças pobres cujas mães precisavam trabalhar fora, mas, sobretudo, para controlar as classes populares, fazendo uma ortopedia social através da infância (PARDAL, 2005).

Não bastava que a creche fosse uma instituição que pudesse separar fisicamente a infância rica da infância pobre; era. Necessário, sobretudo, que ela utilizasse dispositivos disciplinares para “educar” a infância pobre, duplamente inferiorizada<sup>34</sup>. Separar indivíduos em espaços muito bem delimitados onde os movimentos seriam dificultados e os deslocamentos somente poderiam ser feitos com a autorização dos disciplinadores parecia convergir com o que Foucault (Idem) argumentava a respeito da utilização da “cerca”, um dispositivo que reunia indivíduos com características semelhantes sob o mesmo teto ou os individualizava em pequenas áreas fechadas. No cenário da creche, podemos encontrar essa técnica no controle da circulação das crianças, nas salas, nos corredores, no refeitório...

Ao longo do tempo, a idéia da cerca, um dispositivo de separação e controle dos corpos, foi dando lugar a outros dispositivos de controle mais sutis, como a técnica da localização imediata ou do quadriculamento (*ibidem*, p.123), nas quais as crianças eram subjugadas a um lugar, e cada lugar deveria conter uma apenas. Podemos exemplificar esta técnica na idéia de que cada criança deve ficar separada da outra em um berço, bebê-conforto, ou colchonete específico com o objetivo de melhor vigiá-la melhor. Conforme enfatiza Foucault

Cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar, um indivíduo. Evitar as distribuições por grupos; decompor as implantações coletivas; analisar as pluralidades confusas, maciças ou fugidias. O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quando corpos ou elementos a de repartir. (...) A disciplina organiza um espaço analítico. (*ibidem*, p. 123)

O arranjo espacial da “rodinha”<sup>35</sup> também pode expressar uma forma de controle da linguagem corporal e oral quando o adulto é quem distribui as crianças pelo ambiente. Cada

<sup>34</sup> Inferiorizada pela noção de falta, presente na etimologia do termo (aquele que não fala) e pela condição social.

<sup>35</sup> A rodinha é uma atividade que acontece com certa frequência para vários fins: contação de histórias, conversa, apresentação de uma novidade etc. O termo no diminutivo parece expressar o descaso com as atividades infantis.

criança sentada num lugar<sup>36</sup> (diretamente sobre o chão ou sobre um tapete, círculo pintado ou figuras coladas em círculo no chão), e cada lugar seguindo uma ordem, desde o mais próximo do adulto de um lado até o mais próximo do outro lado. Nesta configuração, o adulto procura controlar as formas de expressividade das crianças, através de ordens ou regras que são frequentemente lembradas. Além disso, os corpos das crianças devem estar na mesma posição – os menores sentados com as pernas esticadas e os maiores, cruzadas (perninha de chinês). A roda deve expressar harmonia e homogeneidade.

Um outro dispositivo disciplinar é o mural. Desde a altura na qual os murais são afixados até as cores, as formas, os tamanhos e os conteúdos selecionados, eles territorializam<sup>37</sup> as crianças, isto é, limitam suas potencialidades. Explicando melhor, os murais têm vários destinos numa sala de creche, que vão desde a exposição das informações administrativas e pedagógicas para os adultos, passando por figuras e desenhos sem sentidos com o propósito de enfeitar o ambiente, até a socialização dos trabalhos<sup>38</sup> das crianças de maneira mecânica e autoritária. Nossa análise se debruça sobre os significados e os sentidos dos murais para as crianças e adultos. Muitas vezes, esses murais são confeccionados em série, industrializados e, portanto, padronizados, ou seguindo um único modelo para todas as paredes da sala e em toda a creche. A falta de identidade coletiva e individual dos espaços é revelada nesses dispositivos que transmitem mensagens de dominação dos usuários.

É comum encontrarmos nas salas de creche, para crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses, além desses artefatos culturais, mesas e cadeiras escolares que são destinados à realização dos “trabalhinhos” individuais e coletivos. Equipamentos escolares que, na visão dos educadores, dão um tom de seriedade nas atividades pedagógicas e são considerados utensílios indispensáveis à preparação dos pequenos para a entrada no espaço escolar. Por isso, mesas e cadeiras geralmente são encontradas em alguma parte das salas, revelando a preocupação em preparar o corpo para a etapa seguinte: a escola.

A espacialização disciplinar está presente na história da arquitetura e da organização espacial das creches, herdeira do modelo de outras instituições disciplinares, como a escola.

---

<sup>36</sup> Não raro, o lugar que a criança ocupa é significado pelo adulto, que o produz para controlar visual ou corporalmente o grupo, especialmente as crianças concebidas por ele como “indisciplinadas”. Aqui o lugar é estabelecido pelo adulto, o que, nos parece, poder possibilitar à criança a sua apropriação, mas, inversamente, este pode se tornar um não-lugar.

<sup>37</sup> A idéia de territorialização não está necessariamente colada ao processo de delimitação objetiva de um espaço, como na geografia. Para Deleuze e Guattari (1997), trata-se mais de um processo existencial que marca a distante entre o eu e o outro.

<sup>38</sup> Na mesma direção do termo “rodinha”, as atividades ditas pedagógicas das crianças (aqui significam aquelas que são realizadas na escola ou seguem o modelo escolar) são materializadas geralmente em algum elemento pedagógico, como o papel sobre a forma de desenhos, colagens, pinturas etc. Aqui encontramos a valorização do produto (o que é exposto) e o menosprezo com o processo (como as crianças realizam a atividade).

Lima (1989, p.39), ao fazer uma leitura histórica do ambiente escolar, ressalta o caráter disciplinar que domestica e cerceia os movimentos corporais da criança:

O domínio sobre o movimento do corpo faz parte da estratégia de controle do pensamento da criança e algumas práticas educativas atingem o paroxismo na aplicação dos meios de imobilizar os pequeninos. (*ibidem*)

Este relato não difere muito do cenário da creche. O controle dos movimentos do corpo da criança pequena é uma das táticas utilizadas pelo adulto para demonstrar seu papel normatizador da conduta e regulador do pensamento infantil, menosprezando a potência que o corpo tem. Tal postura pode ser observada, por exemplo, quando os educadores distribuem os berços uniformemente, separam de forma rígida as crianças por faixa-etária em salas diferentes, organizam a rotina repetitiva (espaço-tempo) das tarefas etc.

Enguita (1989) relaciona o modo como os espaços e os equipamentos escolares são selecionados e organizados com os processos econômico-sociais do mundo do trabalho, um mundo objetivo e racional. A autora enfatiza a escola faz com que os alunos a estranhem, impedindo-os de significar os espaços e deles se apropriarem.

Espaços transparentes, pátios de recreio vigiados, entradas controladas, compartimento sem fechadura nos banheiros, etc., somados à falta de espaço próprio que não seja a sala de aula, além de possibilitar a vigilância constante, recordam às crianças e aos jovens que o território da escola não é de forma alguma seu território, que não podem dispor dele, assim como não podem dispor de si mesmos enquanto permanecerem dentro de seus limites. (...) Os estudantes vêm atribuídos espaços para cada momento ou cada atividade do dia, sem poder dispor livremente deles. (ENGUITA, 1989, p. 185)

Os espaços-tempos das crianças no contexto educativo, geralmente, são organizados para vivência única, com base no mito da infância universal. Por exemplo, no contexto da creche, existe a crença de que todas as crianças devem dormir após o almoço, todas devem ir ao banheiro ao mesmo tempo, todas elas devem comer os mesmos alimentos e assim por diante. Esta estrutura hierarquizada, uniformizada e homogênea da rotina tem norteadado a produção de lugares de alienação.

A despeito disso, Lima (1989, p. 39), que analisou ao longo de dezoito anos (1968-1986) vários espaços destinados às crianças, especialmente espaços de educação, observou que

A organização e a distribuição dos espaços, a limitação dos movimentos, a nebulosidade das informações visuais e até mesmo a falta de conforto ambiental estavam e estão voltados para a produção de adultos domesticados, obedientes e disciplinados – se possível limpos -, destituídos de vontade própria e temerosos de indagações. (*ibidem*)

De acordo com Foucault (1987), em última análise, a disciplina tem o objetivo de controlar indivíduos, crianças e adultos, através de um conjunto de instrumentos, técnicas, procedimentos e objetivos articulados uns aos outros, de modo a possibilitar o exercício do poder sutilmente. A organização do espaço faz parte da tecnologia moderna, e “Quanto mais anônimo e funcional se torna o poder disciplinar, tanto mais se exerce sobre sujeitos cada vez mais individualizados” (KOHAN, 2005, p. 78).

Muitas vezes, em nome da disciplina e do controle, o ambiente da creche tem sido organizado de forma inadequada, isto é, apenas levando em consideração as necessidades do adulto, visando uma criança abstrata e passiva no processo de desenvolvimento.

### 2.1.2 Lugar da infância

Na contramão dos ambientes da creche organizados a partir de uma visão adultocêntrica e com finalidade disciplinar, estão os *lugares da infância*, nos e com os quais as crianças podem deixar suas marcas, reinventar as brincadeiras e ter experiências criativas. Aqui crianças e adultos constroem coletivamente o lugar como prática pedagógica. Ou seja, o ambiente é planejado intencionalmente para favorecer desafios e saltos no desenvolvimento infantil.

Um lugar da infância é um ambiente afetado pelo desejo de criar novas formas de existência. Seguindo Kohan (2007), o lugar da infância é o lugar da ruptura com o que está posto e foi normatizado pelos adultos. Este lugar é uma chance da emergência de uma nova maneira de ser descompromissada com modelos, de “experiências e acontecimentos inesperados” (*Ibidem*, p. 98).

Aqui, os objetos, os equipamentos e as mobílias ganham *sentido* porque são organizados a partir das necessidades de crianças concretas possibilitando a apropriação dos mesmos e a produção de outros sentidos ainda não produzidos. Dialogando com Chiapperini (2007), o sentido é fruto da relação em que se encontra o significado de algo e a pessoa, possibilitando a essa a captura da realidade para não só compreendê-la, mas também transformá-la. Nessa perspectiva, o lugar da infância é um lugar de produção de sentidos. Nesse lugar é sempre possível que a criança faça diferente ao repetir uma ação ou brincadeira.

Esse lugar do qual falamos se materializa em ambientes construídos com as crianças, levando-as a se apropriarem e renovarem esses ambientes transformando-os em lugares. Como assinalam Goldschmied e Jackson,

A maneira como uma sala para grupos é planejada faz uma grande diferença no que diz respeito à possibilidade de as atividades serem iniciadas e dirigidas pelas crianças, ou requererem intervenções constantes e cansativas por parte dos adultos. (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006, p. 40)

Isto quer dizer que o modo como os ambientes são organizados expressam as crenças e os valores dos educadores sobre a prática pedagógica e podem favorecer mais ou menos a participação criativa e autônoma das crianças nas atividades. No entanto, o resultado será sempre fruto da interação da criança, em sua totalidade (afetos, conhecimentos, expectativas...), com o ambiente.

A apropriação do ambiente pela criança se faz através da brincadeira, que se constitui no modo privilegiado de ela produzir sentido sobre si e o mundo. Assim, para que a criança transforme o ambiente em lugar não basta que ela possa utilizar o ambiente, isto é, ter acesso a materiais e brinquedos simplesmente. A apropriação é um processo dialético, que envolve tanto a mudança do ambiente quanto da própria criança, através de diferentes modalidades de brincadeira.

Baseados em Vasconcellos (1998), podemos dizer que o lugar da infância é aquele que possibilita à criança a criação de uma zona de desenvolvimento proximal própria, na medida em que, se apropriando dos recursos disponíveis no ambiente, cria novos arranjos espaciais capazes de fazê-la agir criativamente.

Nesse sentido, entendemos que a creche deve oferecer não apenas ambientes diversificados às crianças, mas sobretudo, ambientes que sejam “brincáveis, exploráveis e transformáveis” (BRASIL, 2006, p. 8) para que propiciem o desenvolvimento infantil. Para isso, é importante que os educadores conheçam como os ambientes afetam as ações das crianças e, conseqüentemente, no seu desenvolvimento.

No próximo capítulo apresentaremos os estudos da psicologia ambiental sobre a relação entre os arranjos espaciais e o desenvolvimento infantil na creche.

### **3 SECRETARIA: PSICOLOGIA AMBIENTAL, PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: UMA INTERFACE**

Secretaria é lugar de papel, pastas, arquivos, documentos, achados, segredos e verdades sobre a creche. Verdades essas que são produzidas: inventadas, imaginadas ou vividas. Verdades que podem e devem reveladas. Verdades que precisam ser ocultadas. De qualquer forma, a secretaria é um lugar de verdades oficiais, documentadas. Neste capítulo, apresentaremos estudos empíricos sobre a relação das práticas pedagógicas e desenvolvimento infantil na creche mediada pela organização espacial.

#### **3.1 A abordagem ecológica da relação ambiente – desenvolvimento infantil na creche**

Tradicionalmente, o espaço/ambiente tem sido estudado por um ramo da psicologia denominado Psicologia Ambiental, embora a preocupação da relação do homem com o meio seja uma questão presente em diversos autores clássicos da psicologia (SAGER, 2002). A psicologia ambiental entende o espaço como uma categoria abstrata, e por isso, utiliza o termo ambiente<sup>39</sup>, que engloba a dimensão cultural e social, para representar o espaço em que as pessoas vivem e se desenvolvem (PINHEIRO, 1997; MOSER, 1998).

O ambiente é concebido a partir do contexto ambiental, que é visto como um sistema de relações interdependentes dos vários componentes – físicos e humanos – que participam de um determinado contexto (BARKER, 1969; BRONFRENBRENNER, 1977; LEGENDRE, 1985). Por exemplo, o arranjo espacial, a luminosidade, o barulho etc. agem sobre o comportamento humano em interdependência com os outros elementos do ambiente, sejam esses elementos físicos ou humanos (CAMPOS-DE-CARVALHO, 1993). Nessa perspectiva, o significado de cada componente só pode ser produzido num sistema de regulações recíprocas.

O arquiteto Alan Legendre tem se dedicado ao estudo do arranjo espacial desde a década de 1980. Este termo refere-se tanto aos aspectos quantitativos, como materiais e equipamentos disponíveis (objetos, brinquedos, mobílias) e elementos arquitetônicos do ambiente, quanto aos aspectos qualitativos, isto é, o modo como esses elementos estão

---

<sup>39</sup> A idéia de ambiente percebido, psicológico ou pessoal foi primeira e largamente desenvolvida por Kurt Lewin, no livro Teoria de Campo em Ciência Social (1965), mediante o conceito de espaço de vida. Para ele, o campo psicológico determina o comportamento, e o campo é o espaço de vida da pessoa.

dispostos (configuração espacial) e são utilizados (LEGENDRE, 1983). O arranjo espacial pode se apresentar de três maneiras: arranjo espacial aberto, fechado e semi-aberto.

O *arranjo espacial aberto* é uma organização espacial cuja estruturação é limitada aos contornos do ambiente, por elementos arquitetônicos e não arquitetônicos, como mobília, equipamentos, murais.... (Figura 1)

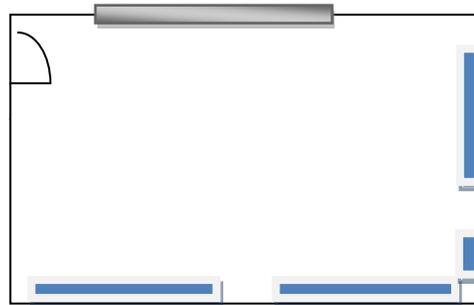


Figura 1: Arranjo espacial aberto

O *arranjo espacial fechado* é um tipo de organização que divide o ambiente em áreas delimitadas por barreiras fixas e altas, utilizando biombos, armários altos.... (Figura 2)

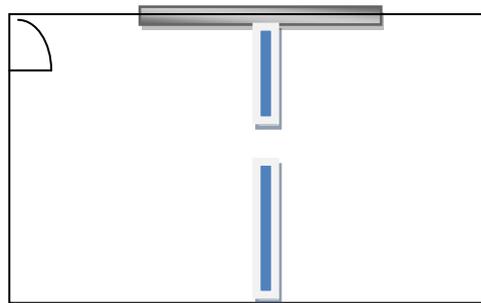


Figura 2: Arranjo espacial fechado

O *arranjo espacial semi-aberto* rompe com a dicotomia aberto-fechado, parte-todo, pois apresenta alta estruturação física que não fragmenta o ambiente. Este tipo de estruturação pode ser feita com a introdução de mobílias de pequenas dimensões, objetos, brinquedos ou equipamentos que formem zonas circunscritas, garantindo a totalidade ou unidade do ambiente (Figura 3).

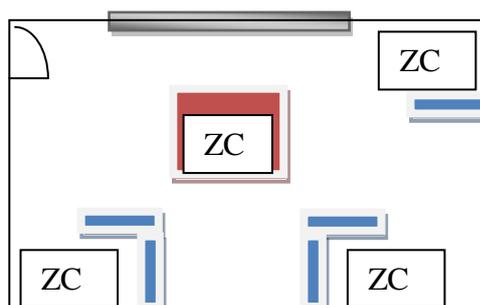


Figura 3: Arranjo espacial semi-aberto

A zona circunscrita (ZC) é uma área de alta estruturação espacial, delimitada no mínimo por três barreiras formadas por objetos, mobílias, elementos arquitetônicos, fechando uma área (Figura 3).

No Brasil, os estudos sobre a influência dos arranjos espaciais no comportamento infantil em creches têm como referências principais as pesquisas do arquiteto francês Alain Legendre e da psicóloga Mara Inez Campos-de-Carvalho. Estes autores têm privilegiado como metodologia o experimento ecológico (BRONFRENBRENNER, 1977, 1979, 1996; LEGENDRE, 1985), o que se dá através da manipulação sistemática de uma única variável (a da investigação), mantendo os outros elementos do ambiente presentes e preservando, na medida do possível, o sistema de interdependência dos componentes ambientais.

Legendre vem estudando o papel dos arranjos espaciais como elemento mediador das interações de crianças pequenas em creches francesas há quase 30 anos. Os dados têm sido produzidos durante as atividades livres utilizando a videogravação. Os primeiros experimentos (LEGENDRE, 1983, 1985, 1987) lhe permitiram elaborar três grandes categorias de arranjos espaciais e a definição de zonas espaciais, de acordo com o nível de estruturação dos ambientes: arranjo espacial aberto, arranjo espacial fechado e arranjo espacial semi-aberto, como já foram explicados. Esses estudos também apontaram para o aumento da quantidade e da qualidade de interações de crianças de 2-3 anos em arranjos espaciais semi-abertos os quais parecem compor um tipo de ambiente fisicamente seguro e desafiador.

Legendre (1995) e Legendre e Fontaine (1991) demonstraram que fronteiras visuais altas que impedem a criança dessa idade de enxergar o educador prejudicam o tempo de interações com seus pares, especialmente aquelas consideradas positivas, como as situações de brincadeira.

Outro estudo do autor (1999) investigou a relação entre a alteração do ambiente de brincadeira e as reações de crianças com idades de 21 a 36 meses as quais foram divididas em três grupos segundo o envolvimento com o parceiro. Em cada grupo de crianças o arranjo espacial foi modificado igualmente. Legendre constatou que nos grupos em que os relacionamentos interpessoais eram fracos a alteração do ambiente não provocou mudanças significativas no comportamento dessas crianças, em contraste com aquelas cuja relação estava se consolidando.

Mais recentemente, Legendre (2006) investigou o comportamento de 159 crianças de 18 a 38 meses no ambiente externo, em 10 creches, em relação à distância do adulto, que é considerado um estruturador social do espaço. O autor classificou a distância em três níveis:

setor próximo, setor intermediário e setor distante em função da área de localização do adulto. Nesse sentido, o setor próximo é caracterizado pela localização do adulto acima de 25% do tempo em determinada área; o intermediário refere-se à localização entre 5% e 25% e o setor distante nas áreas em que o adulto raramente se encontra, ou seja, menos de 25% do tempo de permanência. Os resultados indicam que as interações positivas e globais de crianças aumentam à medida que a probabilidade de elas estarem próximas do adulto diminui, não sendo observado este fenômeno em interações consideradas negativas (disputas, brigas etc.). O estudo sugere que as crianças dessa faixa etária precisam de determinado distanciamento do adulto para brincarem, enquanto nas situações de conflito entre crianças a distância do adulto é indiferente. Isto quer dizer que a distribuição dos educadores pelo espaço afeta as interações de crianças pequenas, sendo um aspecto a ser considerado na rotina de creche.

Com base nas primeiras pesquisas de Legendre, no Brasil, Campos-de-Carvalho abriu caminho para uma série de investigações sobre a relação entre o tipo de arranjo espacial e as interações sociais de crianças na creche. Campos-de-Carvalho (1990) e Campos-de-Carvalho e Rossetti-Ferreira (1993) analisaram a distribuição espacial de crianças de 20 a 35 meses em três tipos de ambiente: aberto/habitual (fase 1), aberto com estantes baixas nos contornos das salas (fase 2) e semi-aberto com estantes formando zonas circunscritas. Esse estudo foi desenvolvido em duas creches, que atendiam a crianças de baixa renda da cidade de Ribeirão Preto, São Paulo. Os dados foram produzidos através de fotografia, buscando captar a associação de pares e a distribuição das crianças pelo espaço (galpões destinados atividades de educação física) nos três tipos de organização espacial. Na primeira fase, as crianças localizaram-se preferencialmente em volta ou próximas do adulto; na segunda e terceira fases, elas permaneceram próximas principalmente das estantes na maior parte do tempo, embora a área do adulto também fosse ocupada por elas. Os resultados apontaram para uma tendência de as crianças se concentrarem nas zonas mais estruturadas do espaço, ou seja, na zona do adulto (fase 1), as zonas estruturadas por estantes (fase 2) e as zonas circunscritas (fase 3), sinalizando para a importância de o ambiente estar estruturado para propiciar as interações de crianças, pois quanto menos estruturado for o ambiente maior é a concentração de crianças em volta do adulto.

Seguindo a metodologia semi-experimental de Bronfenbrenner (1977, 1979), nosso estudo anterior (MOREIRA, 1992) destacou a organização espacial das creches como parte da proposta pedagógica. Conduzimos um estudo em uma creche filantrópica do Rio de Janeiro com crianças de 2 anos de idade onde foram analisadas diferentes categorias de interação de crianças (atenção participante, tentativa, imitação, brincadeira complementar agonística e não

agonística<sup>40</sup>), interação de crianças com a educadora (relação simétrica e assimétrica de papéis) e interação com o meio físico (exploração e observação) em dois tipos de arranjo espacial: original (presença de uma ZC formada pela própria arquitetura) e transformado (introdução de duas divisórias baixas de lona em dois cantos do pátio). Os resultados mostraram que o espaço físico transformado promoveu maior distribuição das crianças pelo espaço com o predomínio da imitação de brincadeiras motoras. As interações das crianças com a educadora foram frequentemente simétricas, mostrando ainda maior autonomia das crianças em suas brincadeiras.

Pesquisadores do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI)<sup>41</sup> vêm ampliando esses estudos, realizando novas análises em creches de outras naturezas (creche da USP e creches públicas) no município de Ribeirão Preto, com sujeitos de idades diferentes (crianças de 1-2 anos e 3-4 anos) e utilizando a videogravação (MENECHINI, CAMPOS-DE-CARVALHO, 2003).

Integrando o estudo de Campos-de-Carvalho (1990), Rubiano e Rossetti-Ferreira (1995) investigaram a organização dos grupos em *subsettings* que se formaram nas duas últimas fases. Participaram do estudo dois grupos de 13 crianças com idades de 20 a 35 meses e sua respectiva educadora, em duas creches que atendiam a população de baixa renda. Foram introduzidas de 8 a 10 estantes em cada ambiente da creche (no galpão de uma e numa sala da outra) e filmadas duas situações espaciais: arranjo espacial aberto com estantes no contorno da sala e arranjo espacial semi-aberto. As crianças foram localizadas em três áreas: zona do adulto, zona circunscrita 1 (maior e afastada da área do adulto) e zona circunscrita 2 (menor e próxima da área do adulto). As categorias comportamentais das crianças analisadas foram: divisão da brincadeira, brincadeira socialmente dirigido e sozinha. Também, foram construídas três categorias de atividades: recreativas ou jogos, atividades relacionadas com o outro, atividades de exploração do meio físico e atividades não identificadas. Os resultados indicam que houve um aumento das interações sociais de crianças na zona do adulto. Na primeira creche as crianças foram menos dirigidas, permanecendo mais associados entre si. Na segunda creche, as crianças ficaram menos sós, mostrando-se mais dirigida socialmente e também associadas.

---

<sup>40</sup> Brincadeira complementar agonística refere-se à atividade comum entre crianças na qual a sequência completa das ações é repartida entre os participantes de modo competitivo. Por exemplo, quando as crianças disputam a posse de um mesmo objeto, sem a possibilidade de dividi-lo ou de explorá-lo em conjunto. A brincadeira complementar não-agonística caracteriza-se pela divisão do objeto. Por exemplo, quando as crianças exploram juntas o mesmo objeto.

<sup>41</sup> O CINDEDI está vinculado ao Departamento de Psicologia e Educação da FFCL de Ribeirão Preto – USP, desenvolvendo pesquisas sobre o desenvolvimento humano e alguns elementos mediadores desse processo, através das interações de crianças e dessas com adultos.

Campos-de-Carvalho, Meneghini e Mingorance (1996) fizeram uma re-análise dos dados da pesquisa inicial de Campos-de-Carvalho (1990) para verificar a ocorrência de pares infantis em cada tipo de arranjo espacial. Foi observado que as áreas de maior estruturação espacial favorecem a ocorrência de parcerias entre crianças e a diminuição de parcerias com o adulto.

Dando continuidade à investigação, Meneghini e Campos-de-Carvalho (1997) investigaram a partir do mesmo material a formação de agrupamentos com mais crianças (díades, tríades, políades). Os resultados mostraram que as díades foram mais frequentes nos três arranjos, embora tenha ocorrido um aumento dos agrupamentos entre crianças nas áreas de maior estruturação espacial. Este estudo sugere que a estruturação espacial possibilita a ocorrência de agrupamentos com maior número de crianças.

Uma nova análise dos agrupamentos que apareciam nas fotos e construíram as categorias “preferenciais” e “ocasionais” foi feita por Campos-de-Carvalho e Padovani (2000). Esse estudo demonstrou que: os agrupamentos preferenciais e ocasionais intensificaram-se no ambiente de maior grau de estruturação (fase 3); os dois tipos de agrupamento ocorreram com mais frequência nas fases 2 e 3; e na fase 1 os agrupamentos ocorreram em volta do adulto, sendo que os agrupamentos ocasionais superaram significativamente os escores obtidos na fase 3.

Já Campos-de-Carvalho e Mingorance (1999) investigaram as preferências das crianças por zonas circunscritas, examinando o papel da circunscrição e superfície de apoio (encontrada nas estantes para a construção de ZsCs). Esta pesquisa investigou crianças com idades de 2-3 anos na creche da USP-Ribeirão Preto, utilizando três câmeras de videoteipe para a coleta dos dados. Os resultados destacaram as ZsCs com apoio como as mais procuradas pelas crianças.

Também, Bonfim (2002, “citado por” BONFIM, 2006) evidenciou a importância da estruturação espacial por meio da construção de ZsCs no contato entre crianças com idades entre 1 e 4 anos e delas com a educadora, em duas creches municipais de Ribeirão Preto. Foi utilizada a videogravação para coletar os dados em três arranjos espaciais (fases 1 e 2 sem ZC - respectivamente espaço amplo e vazio e espaço com estantes baixas nas laterais - e fase 3 com ZC). Dentre os resultados encontrados, destaca-se a especificidade do papel do arranjo espacial para as crianças de 1-2 anos, qual seja, as zonas circunscritas e a área ao redor do adulto foram ocupadas com frequência similar, sugerindo que em qualquer arranjo espacial as crianças pequenas precisam estar próximas da educadora.

Mais recentemente, esta autora (2006) investigou quatro novos grupos de crianças de 1-2 anos naqueles três arranjos espaciais, em quatro creches públicas, comparando com os resultados obtidos no estudo anterior. Foram analisadas quatro categorias comportamentais: atividade individual, espectador, troca social e comportamento socialmente dirigido. Dessas, a atividade individual, na maioria dos arranjos espaciais e creches, foi a mais freqüente, enquanto que o comportamento socialmente dirigido foi o menos freqüente. Em relação à organização social, os resultados mostraram que as áreas formadas pelas estantes baixas, encostadas nas paredes, e as ZsCs são importantes, devendo estar presentes no ambiente de educação dos pequenos.

David e Weinstein (1987) e Campos-de-Carvalho (2000) consideram a organização espacial um conceito multifacetado, e chamam a atenção para as influências de suas características no desenvolvimento infantil, enfatizando que os ambientes destinados a crianças deveriam contribuir para a promoção do desenvolvimento no que tange à construção da identidade pessoal, através da personalização de espaços e objetos; ao desenvolvimento da autonomia na execução das atividades, favorecendo acessibilidade ao meio; à criação de oportunidades para a expressão de diferentes movimentos e sentidos; aos encontros com os companheiros (crianças e adultos) e aos momentos de privacidade e, por fim, ao oferecimento de um clima de segurança e confiança para explorar de diferentes jeitos e formas o ambiente. Apesar desta última função, Olds (1987) alerta para a importância da organização de um ambiente simultaneamente seguro e convidativo ao risco onde as crianças possam explorar diversos movimentos no espaço com segurança. Campos-de-Carvalho (2008) destaca ainda o caráter curricular da organização espacial para que ela desempenhe essas funções e contribua para o desenvolvimento infantil.

As pesquisas indicam que o espaço físico e a proposta educacional da creche precisam ser pensados juntos, visto que ambos vão orientar as práticas pedagógicas com crianças pequenas.

O capítulo seguinte apresenta o contexto da pesquisa.

#### 4 BERÇÁRIOS: CRECHE DOUTOR PAULO NIEMEYER: O CONTEXTO DA PESQUISA

Via de regra, o berçário é o primeiro ambiente que a criança conhece na creche. Contexto de inserção, das primeiras descobertas, parcerias, brincadeiras e conquistas. Lugar de se apresentar ao outro e de apresentação do outro. Neste capítulo, apresentamos o contexto da pesquisa.

A realização do estudo empírico ocorreu na creche Doutor Paulo Niemeyer, lócus de investigações em andamento e finalizadas dos grupos de pesquisa do NEI:P&P/UERJ e GAE/UFRJ durante o período de 2006 a 2008. Privilegiamos as características *espacotemporais* da instituição em 2008, época em que desenvolvemos a pesquisa de campo, entendendo, esse ambiente como um sistema vivo (HORN, 2004), isto é, em permanente transformação, o qual sofreu intervenções anteriores a este estudo (BLOWER, 2008; MOREIRA; VASCONCELLOS, 2009).

Esta instituição foi inaugurada em 2004 para atender a filhos de funcionários<sup>42</sup>, de níveis sócio-culturais e econômicos diversos, da prefeitura do Rio de Janeiro. A gestão administrativa está vinculada à Secretaria Municipal de Administração/Coordenadoria de Valorização do Servidor (SMA/CVS) e ao Instituto de Previdência e Assistência do Município do Rio de Janeiro (PREVI-RIO), sendo a única creche municipal que não é vinculada à Secretaria de Educação.

A creche funciona de segunda a sexta-feira, no período de 7 às 18 horas, nos turnos da manhã e da tarde<sup>43</sup>. As crianças são organizadas em agrupamentos de acordo com a faixa-etária (4 meses a 3 anos e 11 meses)<sup>44</sup>, seguindo a orientação da Secretaria Municipal de Educação<sup>45</sup>. No entanto, não há uma rigidez na distribuição das crianças nos grupos, sendo possível uma criança permanecer ou mudar de turma a qualquer época, com base na observação dos educadores e da direção sobre os aspectos do desenvolvimento. Em 2008, a

---

<sup>42</sup> Alocados em vários setores da administração municipal.

<sup>43</sup> Nem todas as crianças permaneciam na creche nos dois turnos. As crianças tinham horários flexíveis, de acordo com as necessidades dos familiares.

<sup>44</sup> A partir de 2010 passou a seguir com as crianças (inclusive as que fizeram parte desta pesquisa) até 5 anos e 11 meses (Resolução SMA de 22 de novembro de 2010 – Diário Oficial do Município do Rio de Janeiro)

<sup>45</sup> Os agrupamentos são divididos e nomeados de acordo com a Portaria E/DGED nº 20 de 18 de novembro de 2003.

creche contava com 156 crianças<sup>46</sup>, distribuídas em sete agrupamentos, conforme apresentamos no quadro abaixo:

Tabela 1: Quantitativo de crianças por turma, idade e sexo (2008)

<i>Turma</i>	<i>Idade</i>	<i>Meninas</i>	<i>Meninos</i>	<i>Total</i>
* Berçário I - 60	4 a 11 meses	14	10	24
* Berçário II – 51	12 a 23 meses	9	11	20
* Berçário II – 50	24 a 35 meses	10	13	23
Maternal I – 41	36 a 41 meses	8	12	20
Maternal I – 40		7	12	19
Maternal II 31	42 a 47 meses	18	7	25
Maternal II 30		14	11	25
<b>Total</b>	4 a 47 meses	80	76	156

\* Agrupamentos que fazem parte da pesquisa

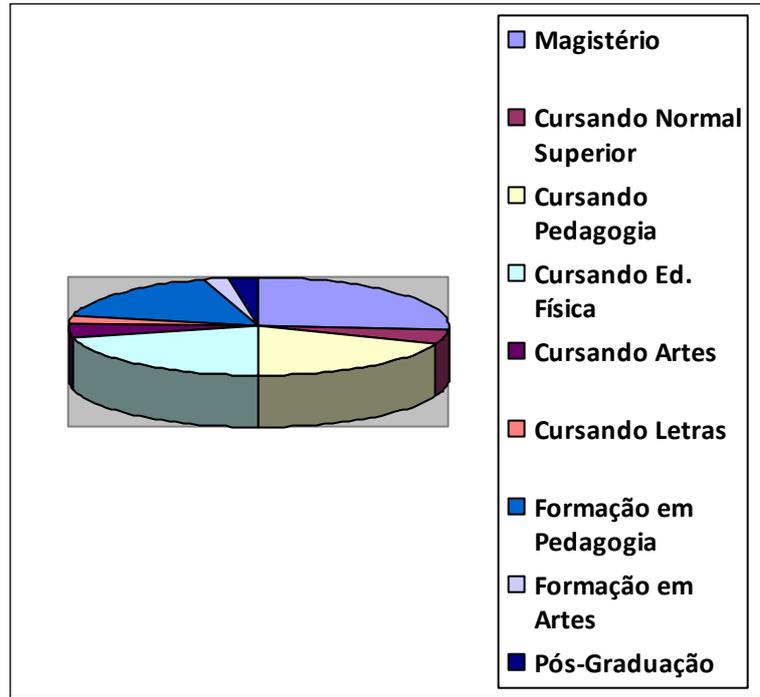
#### 4.1 Educadores

Em 2008, a creche possuía 41 educadores dos quais 18 atuavam no turno da manhã, 5 no período intermediário e 18 no turno da tarde. De acordo com Rosangela Almeida de Oliveira, diretora da creche, o quadro de educadores em janeiro daquele ano era de 33 profissionais com nível médio e 8 com nível superior – 7 formados em pedagogia<sup>47</sup> e 1 formado em artes. Os educadores com nível médio estavam distribuídos da seguinte maneira: 11 com o curso normal; 2 cursando normal superior; 8 cursando pedagogia; 9 cursando educação física; 2 cursando artes; e 1 cursando letras. A seguir, apresentamos a distribuição dos educadores por nível de escolaridade e curso (Gráfico 1):

<sup>46</sup> Dados referentes ao ano da pesquisa de campo.

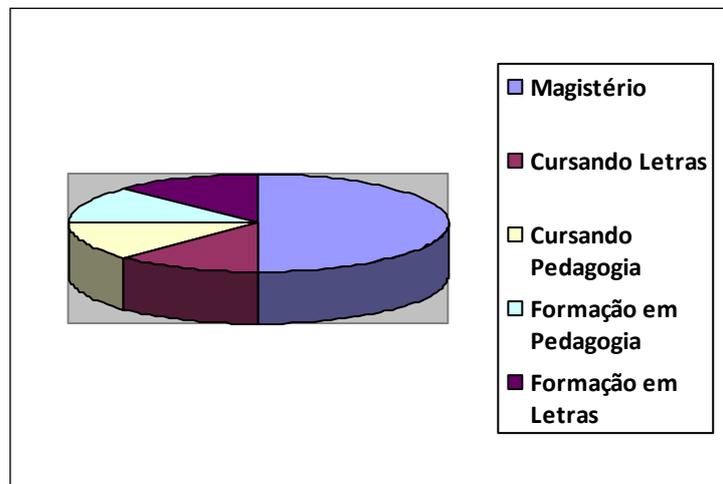
<sup>47</sup> Um dos educadores possuía pós-graduação na área de educação.

**Gráfico 1 – Quantitativo de educadores por nível de escolaridade e curso em 2008.**<sup>48</sup>



Dentre os educadores da creche, 22 atuavam nos 3 berçários, sendo 8 no Berçário I 60 e 7 em cada Berçário II 50 e 51. No Berçário I, dos 8 educadores, 2 tinham formação em nível superior e 6 possuíam o ensino médio (4 com magistério e 2 cursando pedagogia ou letras), conforme apresentado a seguir:

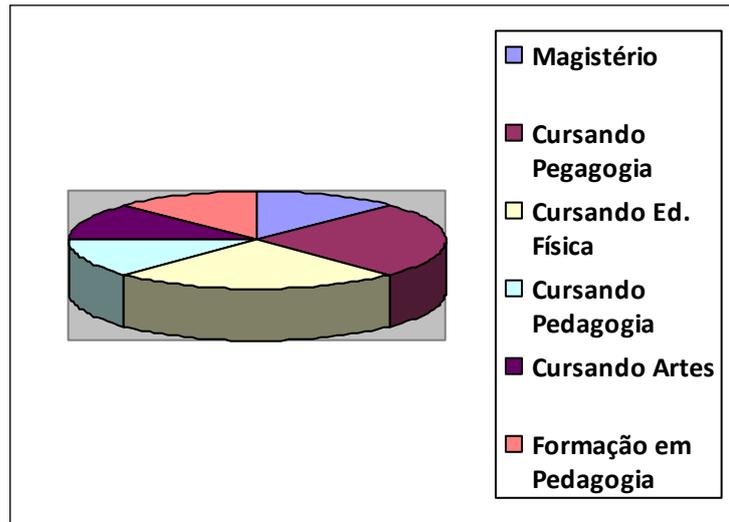
**Gráfico 2: Quantitativo de educadores do Berçário I (60) por nível de escolaridade e curso em 2008**



<sup>48</sup> Informações dadas pela diretora da creche.

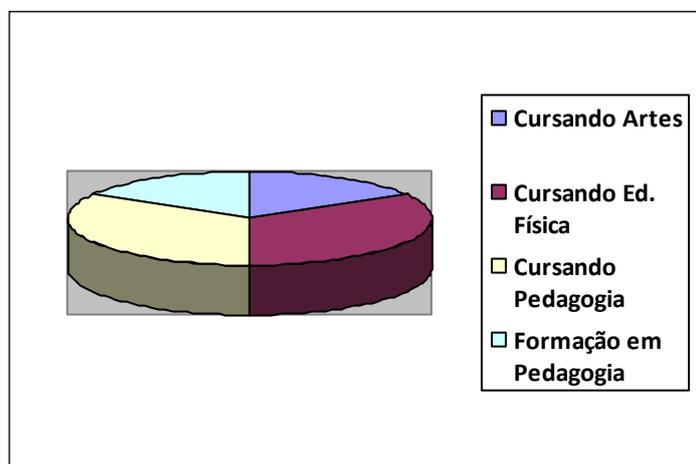
No Berçário II 51, apenas 1 educador apresentava formação em nível superior e com magistério; os demais estavam cursando pedagogia (2), educação física (2) ou artes (1), como pode ser visto no próximo gráfico.

**Gráfico 3: Quantitativo de educadores do Berçário II (51) por nível de escolaridade e curso em 2008**



E no Berçário II 50, encontramos os níveis mais altos de escolaridade entre os três berçários: 2 educadores cursando educação física, 2 cursando pedagogia, 2 cursando artes e 2 formados em pedagogia, conforme é mostrado no gráfico a seguir:

**Gráfico 4: Quantitativo de educadores do Berçário II (50) por nível de escolaridade e curso em 2008**



Os contratos dos educadores eram gerenciados por uma empresa de prestação de serviços terceirizados no município do Rio de Janeiro<sup>49</sup>. Os educadores contratados estavam em consonância com as determinações da Lei de Diretrizes e Bases vigente, no art. 62, de que a escolaridade mínima para a atuação na educação infantil seja o ensino médio na modalidade normal.

Além de os educadores possuírem formação inicial entre várias áreas, eles participavam da formação continuada, através de encontros bimestrais com a diretora nos centros de estudos e planejamentos pedagógicos.

## 4.2 Arquitetura

A edificação da creche foi planejada com a finalidade de abrigar uma creche<sup>50</sup>. O prédio se encontrava localizado no complexo São Sebastião, ao lado da Prefeitura do Rio de Janeiro e apresentava na entrada rampa e escada. A creche possuía dois pavimentos na parte frontal (Fig. 4 e 5), entretanto, os ambientes mais utilizados pelas crianças e pelos adultos concentravam-se no térreo. Este pavimento estava dividido em: hall de entrada, secretaria com dois banheiros para a administração, sete salas de atividades (quatro de maternal com solários) e três para berçário (com fraldário/banheiro, lactário e solários<sup>51</sup>), brinquedoteca, pátio externo central, refeitório, cozinha, lavanderia e área de serviço. No segundo pavimento ficavam localizadas a enfermaria, a sala de TV e vídeo<sup>52</sup>, a sala de leitura e a copa (para os funcionários)<sup>53</sup>.

---

<sup>49</sup> Em outubro de 2008, houve uma significativa alteração no quadro de funcionários, particularmente dos educadores, como resultado de conflitos entre os educadores e a empresa prestadora de serviços.

<sup>50</sup> O projeto foi desenvolvido pela PREVI-RIO em 2001.

<sup>51</sup> Os solários estavam fora de uso devido as precárias condições físicas. As crianças dos berçários utilizavam o pátio, que era comum a todas as turmas.

<sup>52</sup> Além de a sala de vídeo e TV ser utilizada pelas crianças, ela funcionava como espaço para reuniões com educadores e famílias.. Hoje é sala para as crianças de 4 e 5 anos.

<sup>53</sup> Para uma descrição mais detalhada da arquitetura do prédio ver a Dissertação de Mestrado, já citada Blower (2008).



Fig. 4 – Vista frontal da creche (Foto da autora, maio de 2008)



Fig. 5 – Entrada principal da creche

### 4.3 Ambientes dos Berçários

As três salas de Berçário estavam localizadas na parte da frente do prédio, podendo-se ter acesso a elas por dois caminhos. A entrada para os Berçários era feita tanto por uma porta<sup>54</sup> localizada no canto direito do hall<sup>55</sup> (Fig. 6, 7 e 8) a qual dava acesso a um corredor

<sup>54</sup> A porta é dividida em parte inferior e superior. Geralmente, as duas partes encontravam-se fechadas.

<sup>55</sup> Este ambiente continha móveis com as fotografias das crianças, um sofá, algumas cadeiras e uma pintura na parede feita pelos educadores e pelas crianças (carimbo das mãos)

comum aos Berçários, quanto através do pátio interno (Fig. 9), que também dava acesso às demais salas.



Fig. 6, 7 e 8 – Hall de entrada da creche (Fotos da autora, maio de 2008)



Fig. 9 – Pátio interno (Foto da autora, maio de 2008)

### 4.3 Berçário I 60: sala dos pequenos

A sala do Berçário I media aproximadamente 62m<sup>2</sup>, e era a maior sala da creche, comportando até 28 crianças. O ambiente era, originalmente, formado por treze berços organizados um do lado do outro em duas paredes perpendiculares. No teto, alguns módulos feitos de cartolina ficavam pendurados sobre a área dos colchonetes ou próximos da entrada e dos berços (Fig. 10 e 11).



Fig. 10 e 11 – Sala do Berçário I 60: organização dos berços (Fotos da autora, maio de 2008)

Pinturas e colagens das crianças sobre desenhos feitos pelos educadores e painéis de figuras humanas eram encontradas em algumas paredes, na altura das crianças, estruturando algumas paredes da sala (Fig. 12 e 13).



Fig.12 e 13 – Sala do Berçário I 60: estruturação das paredes (Fotos da autora, maio de 2008)

Em relação ao mobiliário e aos objetos, encontramos um armário pequeno<sup>56</sup> encostado numa parede que dividia a sala do fraldário/banheiro; uma mesa<sup>57</sup> e duas cadeiras

<sup>56</sup> O armário era o único lugar para os educadores guardarem material pedagógico (material de artes e livros de história), remédios, cadernetas de anotação e material para o planejamento pedagógico.

de pequenas dimensões, embaixo de uma janela; três colchonetes arrumados um do lado do outro em frente a um espelho, uma barra de sustentação na qual são presos alguns brinquedos e nove bebês-conforto, geralmente alinhados um do lado do outro, próximos dos berços. Essas mobílias e esses objetos delimitavam zonas com maior grau de definição espacial. De acordo com Legendre (1986), a sala do Berçário I era caracterizada pelo arranjo espacial semi-aberto visto que apresentava zonas circunscritas, como o “canto” dos colchonetes, os espaços entre os berços e debaixo da mesa, que preservavam a unidade espacial da sala, propiciando às crianças uma visão total do ambiente, particularmente dos adultos. Embora tivéssemos vários elementos físicos que estruturassem o ambiente formando tais zonas, o centro da sala encontrava-se vazio, isto é, sem nenhum elemento que estruturasse esta área. Esta organização espacial parecer estar de acordo com a crença de alguns adultos de que a criança pequena precisa de espaço para se locomover (CAMPOS-DE-CARVALHO, RUBIANO, 1994). Além de que os objetos no centro da sala são vistos como obstáculos, que podem oferecer perigos à criança, e não como desafios, que podem convidar as crianças a terem diferentes experiências (GOLDSCHMIED, JACKSON, 2006).



Fig. 14 – Armário e vidraça da sala do Berçário I 60 (Foto da autora, julho de 2008).

A arquitetura da sala do Berçário I dificultava a integração dos ambientes interno e externo. Isto porque ela possuía quatro janelas altas e duas portas, que permaneciam fechadas. Uma somente era aberta para a entrada e saída de adultos e crianças na companhia desses últimos, e outra que dava acesso para o solário, a qual permanecia sempre trancada. Geralmente, nesta última eram fixados alguns painéis com temas da natureza, feitos pelos

---

<sup>57</sup> Sobre a mesa é comum encontrar canecas ou mamadeiras com água dentro de uma vasilha retangular de plástico.

educadores. Figuras temáticas, de flores e animais, eram coladas nos vidros da vidraça na altura do adulto. Esta vidraça fazia divisa entre a sala e o fraldário/banheiro e permitia ao adulto a visualização dos dois ambientes. Frequentemente, ela era também utilizada como mural, onde ficavam colados o planeamento semanal e alguns avisos cercados por molduras ou fundos temáticos (Fig.14). Abaixo da vidraça, ficava localizado o único armário da sala o qual encontrava-se com a fechadura quebrada, sendo improvisada pelos educadores uma forma de manter as portas fechadas através do uso de barbantes.<sup>58</sup>

Por razões de análise, dividiremos topologicamente a sala do Berçário I em cinco áreas de atividades delimitadas por objetos, pelas mobílias e ações das crianças e dos adultos ao longo do dia (Fig. 15). São elas: área do descanso; área da brincadeira livre; área da alimentação; área do trabalho individual e área de deslocamento<sup>59</sup>.

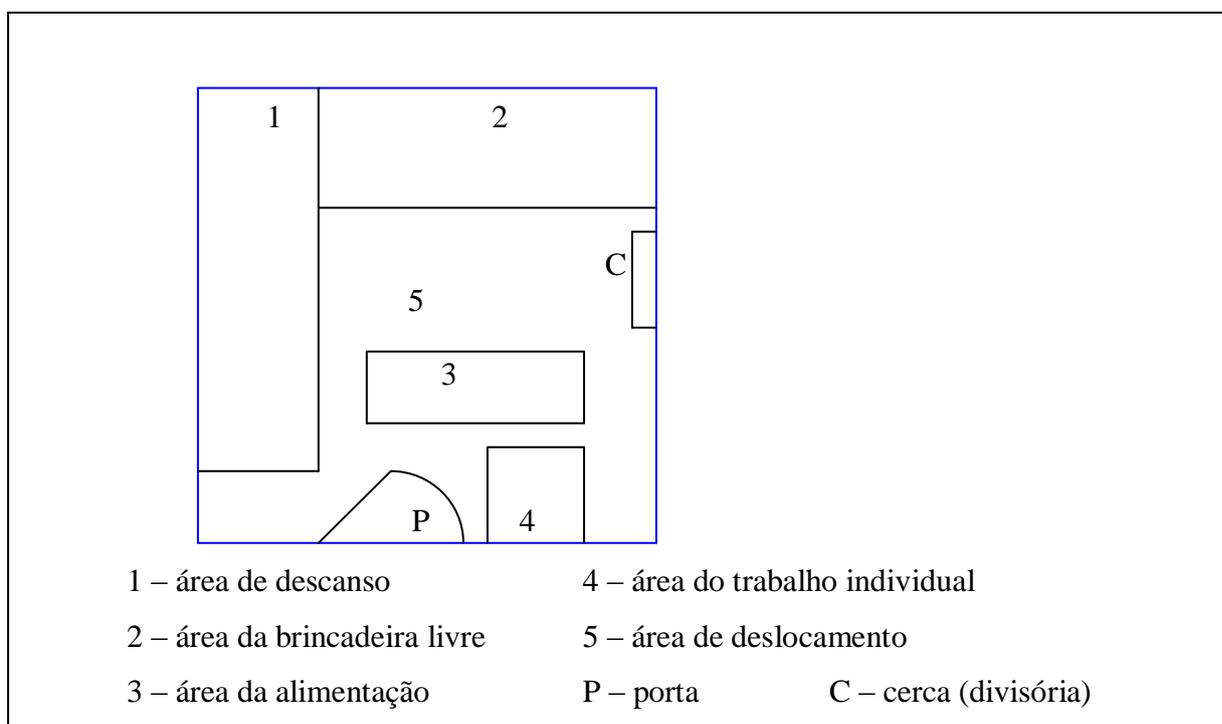


Fig. 15 – Áreas de atividades da sala do Berçário I 60

Isto não significa dizer, contudo, que havia uma rigidez na organização e no uso dos objetos e mobiliários. O que estamos querendo marcar é que algumas áreas eram privilegiadas para determinadas ações tanto pela função dos objetos e pelo posicionamento das mobílias

<sup>58</sup> Outros problemas dessa natureza foram registrados pelos educadores e discutidos em sessões reflexivas com os pesquisadores do NEI:P&E durante o segundo semestre de 2006, constituindo-se num estudo exploratório a partir do qual ocorreram as primeiras transformações espaciais orientadas pela parceria entre a direção e o grupo de pesquisa. Este estudo encontra-se no artigo *Transformações espaciais na creche: em busca de lugares de desenvolvimento*, Ana Rosa C. Picanço Moreira e Vera Maria Ramos de Vasconcellos (2009)

<sup>59</sup> Esta divisão foi predominante até outubro de 2008, quando outros arranjos espaciais foram propostos pelos educadores.

(LEGENDRE, 1987) quanto pelas orientações/ordens dadas às crianças pelos educadores sobre o uso do espaço. Muitas vezes, tais áreas eram ressignificadas pelas crianças e transformavam-se em lugares para brincar (AGOSTINHO, 2003). Outras áreas, no entanto, eram mais difíceis de serem apropriadas pelas crianças, mais não impossíveis, como as áreas de passagem (a entrada da sala, cerca para o corredor interno) ou os *lugares proibidos*, como debaixo da mesa e entre os berços. Isto pode ser percebido claramente na fala de alguns educadores, por exemplo:

*Andreas<sup>60</sup> sai debaixo da mesa. Aí não é **lugar** de brincar!*

*Penélope sai daí [entre os berços]. Vai brincar lá com os brinquedos!  
Apontando para os colchonetes.*

A sala do Berçário I estabelecia comunicação interna com as salas de Berçário II através de um pequeno corredor<sup>61</sup> que dava acesso, de um lado, ao fraldário, e de outro, ao lactário (Fig. 16).



Fig. 16 – Corredor (Foto da autora, setembro de 2008)

Na frente, o corredor fazia uma bifurcação, formando outro corredor que dava acesso às salas do Berçário II 50 e 51 (Fig. 17 e 18). Esta era uma área pouco utilizada pelas crianças, pois os brinquedos, as mochilas e alguns materiais de artes ficam guardados aqui.

<sup>60</sup> Nomeamos as crianças pelos codinomes escolhidos pela família no documento de autorização do uso da imagem para a pesquisa.

<sup>61</sup> O corredor é utilizado para colocação das mochilas das crianças dos Berçários II, visto que nas salas não há nenhum suporte para isso. As mochilas do Berçário I são penduradas nos berços ou colocadas dentro deles.



Fig. 17 e 18 - Corredor de entrada para os Berçários II 51 e 50 (Fotos da autora, julho de 2008)

As duas salas do Berçário II estavam uma do lado da outra e eram separadas por uma divisória<sup>62</sup> até o teto, com vidro na altura das crianças (Fig. 19).



Figura 19 – Divisória entre os Berçários II 50 e 51 (Foto da autora, agosto de 2008)

#### 4.3.2 Berçário II 51: sala dos médios

Cada sala tinha aproximadamente 58 m<sup>2</sup><sup>63</sup>. A estruturação do Berçário II 51 era feita principalmente nos contornos da sala, por meio de um armário pequeno e objetos. O armário era a única mobília que havia na sala servindo para guardar os sapatos das crianças, o material pedagógico, os remédios e as cadernetas. Sobre ele eram colocados um gravador, alguns brinquedos, o material de higiene das crianças e os cadernos de registro dos educadores. Os colchões ficavam empilhados uns sobre os outros num canto da sala servindo de apoio para os

<sup>62</sup> A separação das salas com esse tipo de divisória ocorreu em junho de 2008, após a intervenção do grupo de pesquisa do GAE.

<sup>63</sup> A área das duas salas é aproximadamente 117 m<sup>2</sup> (BLOWER, 2008).

pertences dos educadores e outros objetos. Havia também painéis com fotos das crianças com suas famílias; desenhos feitos pelos adultos presos nas paredes na altura das crianças; pinturas de crianças sobre desenhos dos educadores fixados nas paredes; móveis feitos de sucata, alguns colchonetes com almofadas temáticas encostados na divisória, formando uma zona circunscrita e um “cantinho da música”, que não apresentava nenhum instrumento musical ou outro objeto sequer (Fig. 20, 21 e 22).



Fig. 20, 21 e 22 – Sala do Berçário II 51 (Fotos da autora, agosto de 2008)

Os brinquedos de pequenas dimensões e o túnel de pano eram colocados pelos educadores no centro da sala. Geralmente, as crianças deslocavam os brinquedos pequenos para áreas mais estruturadas fisicamente ou se concentravam próximas dos adultos. Conforme apontam os estudos de Legendre (1983, 1985, 1987, 2000, 2006), Campos-de-Carvalho (1990), Moreira (1992), Campos-de-Carvalho, Meneghini e Mingorance (1996) sobre a relação entre o arranjo espacial, as brincadeiras e a distribuição espacial das crianças, elas tendem a eleger os contornos da sala ou as áreas com maior grau de estruturação para brincar.

#### 4.3.3 Berçário II 50: sala dos maiores

O arranjo espacial da sala do Berçário II 50 seguia o da sala ao lado, isto é, apresentava os contornos estruturados pela mobília e alguns objetos. No entanto, as paredes da frente e do fundo concentravam os objetos (espelho, colchões, colchonetes) e o armário, sendo as paredes laterais estruturadas por alguns painéis na altura das crianças e outros no alto. No fundo da sala havia o “cantinho da leitura”, como era nomeado pelos educadores, formado por um “quadro de pregas” que, no entanto, não tinha nenhum livro. No centro desta parede, havia um espelho com barra e, em frente, dois colchonetes. Ao lado, estavam os colchões empilhados (Fig. 23 e 24).



Fig. 23 e 24 – Sala do Berçário II 50 (Fotos da autora, junho de 2008)

As paredes e os tetos das três salas foram estruturados no início do semestre e de acordo com os projetos de trabalho, sendo enfeitadas com as produções dos educadores e das crianças. Essas salas não dispunham de mesas e cadeiras, ao contrário das salas dos maternais. As atividades de artes no papel eram desenvolvidas no chão ou nas mesas que se encontravam no corredor em frente a sala.

Após o horário do almoço e durante o período de descanso das crianças dos Berçários II, os colchonetes eram distribuídos, em fileiras, em frente às duas paredes laterais das salas, de modo que o centro continuasse vazio. As bases das janelas, no fundo de cada sala, eram usadas pelos educadores como prateleira, sobre onde eram colocados os sapatos das crianças e outros objetos.

A seguir, apresentaremos uma síntese da composição espacial de cada sala.

#### Berçário I 60:

- Arranjo espacial semi-aberto, com zonas circunscritas formadas pelos colchonetes, debaixo da mesa e entre alguns berços. Sendo estas duas últimas, áreas proibidas.
- Mobiliário composto por berços, uma mesa com duas cadeiras e um armário pequeno
- Ambiente dividido em áreas de descanso, brincadeira, alimentação, trabalho individual e deslocamento
- Painéis nas paredes e colagens nas vidraças geralmente com imagens de animais e flores feitos pelos educadores.
- Painéis colados nas paredes, alguns na altura das crianças outros, no alto
- Móviles pendurados no teto

#### Berçário II 51:

- Arranjo espacial predominantemente aberto com pouca estruturação física nos contornos da sala
- Mobiliário formado por um armário pequeno.
- Estruturação dos contornos da sala composta por painéis, armário, colchões empilhados e dois colchonetes.
- Painéis feitos pelos adultos colados na altura das crianças
- Móviles pendurados no teto

#### Berçário II 50:

- Arranjo espacial predominantemente aberto
- Mobiliário formado por um armário pequeno
- Estruturação dos contornos da sala composta por painéis, armário, colchões empilhados e dois colchonetes.
- Painéis feitos pelos adultos colados na altura das crianças
- Móviles pendurados no teto

#### 4.4 Rotina Diária dos Berçários

O modo como os educadores estruturam a rotina de trabalho revela suas posturas pedagógicas em relação ao ambiente (HORN, 2004). De acordo com os relatos dos educadores<sup>64</sup> e os planejamentos pedagógicos semanais de cada berçário observados, a rotina diária apresentava a seguinte organização: às 7 horas as crianças começam a chegar<sup>65</sup>. Os pais geralmente as levavam até a sala ou, então, as entregavam para um funcionário na secretaria. Assim que as crianças chegavam nas salas, elas eram levadas ao fraldário para a troca de roupa e fralda e a higiene, caso fosse necessário. Somente as crianças do Berçário II 50 realizavam a roda<sup>66</sup>. Durante a manhã, as crianças costumavam ir para o parque ou para a brinquedoteca, ou, então, permaneciam nas salas desenvolvendo alguma atividade dirigida, como cantar música, fazer “trabalhinho”<sup>67</sup> ou realizar brincadeiras dirigidas. Geralmente, as crianças iam à sala de leitura duas vezes por semana, de manhã ou de tarde, e as crianças do Berçário I, somente a partir do segundo semestre. O almoço era servido por volta das 10 horas e 30 minutos. As crianças do Berçário I almoçavam na sala enquanto que as dos Berçários II 51 e 60, no refeitório. Após o almoço algumas crianças tomavam banho para descansar, outras dormiam após a escovação dos dentes. Quando acordavam, por volta das 13 horas e 30 minutos, elas faziam o lanche e iam para o “parquinho” ou brincavam nas próprias salas. Às 16 horas e 30 minutos era servido o jantar. Após, algumas crianças começavam a ir embora e outras ficavam na sala brincando.

Na descrição da rotina diária não houve menção das organizações e transformações planejadas nos ambientes para a realização das atividades, isto é, dos arranjos espaciais, limitando-se a citar os locais a serem utilizados pelas crianças e adultos (sala, parquinho, sala de TV etc.) como continentes ou panos de fundo. Ademais, os ambientes explicitados no planejamento referiam-se apenas àqueles que eram compartilhados entre as turmas, sendo esses registrados para garantir seu uso em horários previamente definidos pelos grupos de educadores e direção. De um modo geral, esses ambientes permaneciam praticamente os mesmos para todos os agrupamentos de crianças, independente de seus interesses e suas capacidades.

---

<sup>64</sup> Em cada turma há um educador do sexo masculino.

<sup>65</sup> Embora exista um “acordo” entre a creche e as famílias a respeito do horário de entrada ser de 7 às 9 horas ou às 12 horas, as crianças vão chegando, cada uma num horário, durante a manhã.

<sup>66</sup> Na Educação Infantil, roda (ou rodinha) é o nome dado ao momento da rotina diária, geralmente no início das atividades, onde as crianças e os educadores, sentados em círculo, conversam, relatam experiências, realizam a “chamada” etc.

<sup>67</sup> Aqui, trabalho refere-se à atividade artística, como desenhar, pintar e colar, principalmente.

Neste capítulo, apresentamos o contexto da pesquisa, isto é, o ambiente *no* e *com* o qual realizamos este estudo, destacando características físicas e sociais que julgamos relevantes, numa perspectiva processual. Nossa intenção foi a de mostrar a creche Doutor Paulo Niemeyer como um ambiente socialmente construído, fruto de ações de diferentes atores: direção, educadores, crianças, famílias e pesquisadores.

Na próxima seção, vamos abordar os procedimentos metodológicos adotados para investigar o caráter relacional do espaço.

## 5 BANHEIROS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

O uso do banheiro representa uma grande conquista para a criança pequena. Significa que ela já está controlando as suas produções demonstrando autonomia em suas ações. O banheiro é lugar da experiência de produzir e de “publicar” sua obra.

Neste capítulo descreveremos o processo de construção da proposta metodológica utilizada para a realização desta pesquisa, bem como sua repercussão na produção dos dados ao longo do trabalho de campo e a formação em serviço dos educadores envolvidos.

Em função da natureza do objeto de estudo, adotamos a pesquisa qualitativa, que tradicionalmente utiliza vários métodos e instrumentos, como observação direta, análise de artefatos e entrevista, para a produção dos dados, garantindo uma compreensão mais profunda dos fenômenos investigados (DENZIN, LINCOLN et al, 2006). Esta pesquisa constitui-se num estudo de casos múltiplos (YIN, 2005), isto é, ela se propõe a analisar os arranjos espaciais produzidos por adultos e crianças em três berçários de uma determinada creche.

Neste estudo, privilegiamos a participação ativa dos educadores como *co-pesquisadores* e sujeitos da ação (VASCONCELLOS, VALSINER, 1995). Isto significa dizer que nosso interesse não residiu em realizar uma pesquisa *sobre* os educadores da creche, mas sobretudo *com* eles. Ao problematizar as práticas habituais, oferecemos a eles uma outra possibilidade de pensar a realidade e ressignificá-la, provocando a reflexão e a busca de respostas possíveis para lidar com as questões do cotidiano e com aquilo que se encontrava naturalizado pelo senso comum (SCHAPPER, SILVA, 2010).

Em todo o percurso metodológico, procuramos discutir com os educadores as etapas da pesquisa convidando-os a propor e discutir diferentes situações espaciais as quais seriam, posteriormente, filmadas e analisadas. Concordamos com Rocha e Aguiar (2003) quando afirmam que as metodologias coletivas aguçam discussões e possibilitam produções conjuntas fortalecendo os vínculos entre os profissionais e a ideia de instituição como uma unidade indissociável. Entendemos que essa metodologia nos ofereceu meios para apreender questões relativas à prática e à formação dos educadores, no ambiente de trabalho, a partir do olhar dos próprios sujeitos em diálogo com o nosso olhar. A pesquisa assumiu, assim, um caráter *colaborativo* (SCHAPPER, SILVA, 2010), isto é, os educadores investigaram as suas próprias ações, e também se caracterizou como *interventiva* na medida em que a relação do pesquisador com o objeto de estudo foi sempre dinâmica e orientou os caminhos da pesquisa,

tornando-se, portando, uma produção de todos os sujeitos envolvidos (ROCHA, AGUIAR, 2003).

Demonstramos com nossa revisão bibliográfica a escassez de estudos que relacionam arranjos espaciais com práticas de cuidado e educação de crianças ainda muito pequenas (BONFIM, 2006). Também, como Horn (2004), sublinhamos a precariedade da formação dos educadores da infância em relação à organização dos espaços das unidades de educação infantil. Assim, acreditamos que este estudo irá contribuir para que os educadores e as coordenações de creche organizem de modo criativo e significativo os ambientes para os pequenos de modo a favorecer o desenvolvimento das capacidades infantis, considerando seus interesses e preferências espaciais. Além disso, esperamos contribuir para a qualidade das políticas de formação em serviço dos educadores da infância, destacando a importância do planejamento e da organização dos ambientes de educação infantil.

Esta pesquisa está dividida em dois estudos: (1) **estudo exploratório** e (2) **estudo de caso/intervenção**. O estudo preliminar constituiu-se num estudo exploratório para a aproximação e familiarização entre os pesquisadores e sujeitos da pesquisa e desses com a proposta metodológica. O segundo refere-se à pesquisa em si, onde as intervenções desencadearam transformações nos arranjos espaciais dos três berçários.

A seguir, discutiremos separadamente cada um deles.

### 5.1 Primeiro estudo – estudo exploratório

O estudo inicial caracterizou-se por um período exploratório ocorrido no período entre o segundo semestre de 2006 a dezembro de 2007. Esta fase da pesquisa, que faz parte do estudo maior (VASCONCELLOS, 2006), marca o início de nossa interlocução com os profissionais da creche, particularmente, com a direção e os educadores dos três berçários. O estudo foi realizado em quatro etapas consecutivas e integradas, que foram emergindo conforme o movimento e comprometimento do grupo de educadores.

Na **primeira etapa**, foi entregue a cada equipe de educadores de turma uma máquina fotográfica descartável, para que fossem registrados os ambientes da creche que mais lhe chamassem atenção. O resultado foi a produção de 48 fotografias, que registraram as áreas que apresentavam “problemas”, tanto em relação à quantidade, quanto à qualidade de elementos espaciais. As fotos demonstravam armários com portas quebradas, prateleiras que comportavam simultaneamente materiais pedagógicos e pertences das crianças, divisórias

despencadas, berços enfileirados que tomavam grande parte da sala do Berçário I, espaços vazios, além de ausência de espelho para os pequenos.

A **segunda etapa** constou da análise das fotografias com os educadores em *sessões reflexivas*<sup>68</sup> onde foi possível discutir sobre a relação entre a prática pedagógica e a organização espacial das salas. Com essa metodologia buscou-se problematizar aquilo que estava *naturalizado* pelos educadores, criando possibilidades de emergir novas leituras da prática educativa naqueles ambientes e soluções para os problemas apresentados. Como resultado, cada equipe de educadores dos agrupamentos procurou amenizar os problemas das salas, *improvisando* algumas saídas, mesmo que provisórias, como: - colocar barbantes na porta da divisória e ganchos de plástico na porta do armário, para mantê-los fechados; e prender uma cortina na frente da estante, para isolar as crianças do material dos educadores.

A **terceira etapa** foi marcada pela realização de uma oficina de *caixas-ambiente*<sup>69</sup>, na qual os educadores foram convidados a construir em caixas de sapatos a sua sala de atividades do “modo como gostariam que elas fossem”. O resultado foi a produção de ambientes que apresentavam uma série de elementos estruturadores, como espelho, cantinhos, prateleiras baixas para os brinquedos, armários suspensos para o material dos educadores, entre outros, demonstrando que eles têm clareza de que um bom ambiente para a educação infantil precisa de suporte espacial.

**Quarta etapa.** Em complementação a intervenção do NEI:P&E/UERJ, uma turma do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da UFRJ (PROARQ) participou da pesquisa. A equipe de alunos fez uma análise (Avaliação Pós-Ocupação) da qualidade do ambiente construído. Como resultado, foram produzidos quatro trabalhos para a disciplina Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído (LIMA, CLAPER, PINHO et al, 2007; RAMIRES, CARDOSO, DELVISIO, 2007; MOURA, FRAGOSO, 2007; MENDONÇA, BLOWER, PÁSCOA, 2007<sup>70</sup>), nos quais foram analisados fatores técnico-construtivos (materiais, padrão construtivo e conforto ambiental), fatores funcionais (adequação, segurança, circulações, acessibilidade e escala) e fatores comportamentais (cognição, atitude e imagem). Os instrumentos utilizados foram a observação compartilhada e outras ferramentas da Avaliação

---

<sup>68</sup> Segundo Szundy (2005, p.90, citado por SILVA, SCHAPPER, 2009, p.13), as sessões reflexivas são contextos em que são criadas oportunidades de construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão.

<sup>69</sup> A caixa-ambiente se constitui no planejamento do ambiente numa “caixa de sapato”, mediante a utilização de materiais de arte e sucata.

<sup>70</sup> Este trabalho deu origem à pesquisa de mestrado de Héliide Cristina Steenhagen Blower citada anteriormente.

Pós-Ocupação (APO), como a análise *walkthrough*<sup>71</sup>, os questionários, as entrevistas, os mapas cognitivos e os poemas dos desejos (*Wish Poems*)<sup>72</sup>.

Ao analisarmos as etapas percorridas, notamos que a primeira teve um significado de “denúncia”. Os lugares fotografados mostravam as deficiências do ambiente, o que faltava ou que precisava de reparo. Os educadores apontavam o que deveria ser cobrado da direção, apresentando uma ausência de envolvimento e responsabilidade com os problemas.

Na segunda etapa (sessões reflexivas) procurou-se partilhar com todos os envolvidos a necessidade de busca de soluções mais imediatas, em alguns casos soluções simples, mesmo que temporárias.

Na terceira etapa (caixa-ambiente) os educadores foram envolvidos na possibilidade de pensar juntos, enquanto equipe, o melhor ambiente para cada sala. Nesse momento ficou clara a distância entre o sonho e a realidade. Em alguns casos as caixas produzidas eram lindas, porém muito distantes de possibilidades reais, ao mesmo tempo, ficou evidente para nós o quanto os educadores tinham clareza da necessidade de o ambiente da sala de educação infantil estar fisicamente estruturado. No entanto, os estruturadores espaciais nem sempre condiziam com as necessidades e interesses das crianças. Quanto à quarta etapa, que começou com a participação dos alunos do PROARQ/UFRJ/2007, já havia na equipe da creche uma maior compreensão das intenções de nossa pesquisa maior e das voltada para o espaço/lugar (a minha e a da Héliide).

## 5.2 Segundo estudo – estudo de caso/intervenção

Esta pesquisa teve o objetivo de analisar os arranjos espaciais propostos pelos educadores dos três berçários com base nas intervenções realizadas por mim, enquanto pesquisadora, durante o ano de 2008, bem como criar condições para a participação dos educadores no processo de construção da metodologia e da reflexão de suas práticas.

Inicialmente, os objetivos da pesquisa eram conhecer como os educadores organizavam e transformavam os ambientes para as crianças muito pequenas (4 a 35 meses) e quais os efeitos desses arranjos espaciais sobre as interações de crianças e dessas com os adultos. Com isto, tínhamos a intenção de investigar o processo de apropriação dos espaços-ambientes pelas crianças e pelos adultos, isto é, a transformação dos ambientes em lugares.

---

<sup>71</sup>De acordo com Rheingants, Azevedo, Brasileiro et al. (2009), o termo em inglês significa passeio ou entrevista acompanhada. São visitas técnicas de observação direta do edifício acompanhadas dos usuários.

<sup>72</sup>Maiores detalhes são encontrados no artigo de Azevedo et al. (2007): “Uma abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a educação Infantil”.

No entanto, durante a produção dos dados, nosso foco foi se inclinando para o processo de transformação da prática pedagógica em relação à organização espacial via formação em serviço através da participação dos educadores como co-pesquisadores.

Elaboramos como hipótese de trabalho que a intervenção via formação em serviço dos educadores sobre a relação entre a organização dos ambientes internos (salas de atividades) e a prática pedagógica, através da ação colaborativa dos mesmos na pesquisa favoreceria a reflexão crítica sobre o planejamento, a organização e a transformação dos arranjos espaciais de modo a atender os interesses e as necessidades de desenvolvimento das crianças dos berçários.

A pesquisa-intervenção ocorreu em 15 etapas não lineares as quais dialogaram entre si, auxiliando-nos na produção de novos dados que eram ressignificados ou legitimados. Como já argumentamos, compartilhamos com Denzin, Lincoln & Cols. (2006) a valorização de uma metodologia plural para dar visibilidade aos contextos rotineiros dos sujeitos, favorecendo uma melhor compreensão do pesquisador sobre o objeto de estudo.

O quadro a seguir apresenta os procedimentos realizados nesta pesquisa e os participantes de cada etapa os quais serão discutidos posteriormente.

**Tabela 2: Procedimentos da pesquisa e participantes**

Procedimentos	Diretora	Educadores	Crianças	Famílias
Apresentação do projeto				
Entrevista				
Observação e registro em diário de bordo				
Sessão reflexiva				
<i>Wish Poem</i>				
Questionário				
Fotografia				

### 5.2.1 Apresentação do projeto de pesquisa à equipe da creche

Em consonância com a direção e dando continuidade ao estudo maior, durante a Semana Pedagógica, em janeiro daquele ano, apresentamos nosso projeto de pesquisa, com o recurso de *powerpoint* (Apêndice B), para a diretora e os educadores da creche. Destacamos os aspectos mais relevantes do projeto, para aquele momento, dividindo-o em 8 partes:

justificativa, referencial teórico, estudos sobre o tema, definição de conceitos (arranjo espacial, espaço e lugar), questões de estudo, objetivos, metodologia e relevância.

Tínhamos a intenção de que todos os educadores conhecessem as principais ideias da pesquisa, embora o trabalho empírico se concentrasse somente, nos ambientes dos berçários. A partir de Bronfenbrenner (1977, 1996), entendemos cada ambiente da creche como um microssistema, isto é, um contexto de relações diretas relativamente estáveis e significativas. Cada microssistema, por seu turno, afeta e é afetado pelos demais ambientes da creche. Também, era importante que esta pesquisa fosse entendida como parte de um estudo mais amplo, integrado a outros projetos que estavam acontecendo simultaneamente na creche. Naquela oportunidade, fomos discutindo nossas propostas iniciais de investigação com a direção e os educadores, apresentando o aporte teórico e alguns *nortes* metodológicos, com o objetivo de convidá-los a construir coletivamente um olhar investigativo e reflexivo sobre a creche como um todo.

Pelo fato de termos sido impactados pela ampla dimensão espacial das salas de berçário em contraste com a limitada estruturação física, já apontada pelos educadores no estudo anterior, procuramos mediar a organização espacial das salas através de discussões e reflexões que pudessem levá-los a introduzir objetos e equipamentos, produzindo arranjos espaciais mais potentes. Para isso, era necessário conhecer, mais de perto nos berçários, como as crianças e os educadores organizavam os espaços/ambientes da creche e como essas diferentes organizações espaciais afetavam as interações de crianças e delas com os adultos.

### 5.2.2 Apresentação do projeto de pesquisa às famílias

Apresentamos também o projeto de pesquisa às famílias na primeira reunião com responsáveis<sup>73</sup>, juntamente com a direção, que procurava estabelecer sempre uma postura dialógica com as mesmas. Diferente do modo como introduzimos o projeto à equipe da creche, para as famílias a apresentação foi apenas oral e resumida nos objetivos e nas contribuições para o desenvolvimento das crianças.

---

<sup>73</sup> As reuniões foram realizadas com cada grupo de pais separadamente: 26/03 – Berçário II 50; 01/04 – Berçário II 51; e 02/03 – Berçário I 60.

### 5.2.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos são todos usuários dos três berçários, crianças e 22 educadores. Entretanto, ao solicitarmos aos familiares a autorização para a videogravação e tomada de fotos através da Carta de Apresentação da Pesquisadora (Apêndice C) e Termo de Consentimento (Apêndice D)<sup>74</sup>, somente algumas crianças foram autorizadas a serem filmadas. Dessa forma, participaram da videogravação 10 crianças do Berçário I 60; 9 crianças do Berçário II 51; 18 crianças do Berçário II 50, além dos 9 educadores.

### 5.2.4 Métodos e instrumentos

Para a realização deste estudo, vários caminhos que se entrecruzam e complementam uns aos outros foram traçados. Como Silva e Schapper (2009, p. 4), entendemos que a seleção dos instrumentos e procedimentos deve considerar o diálogo com os co-pesquisados, “em espaços que possibilitem a discussão e a negociação de significados com base no que expressam os sujeitos envolvidos”. Assim, pensamos esta pesquisa como uma atividade coletiva, co-construída pela pesquisadora e pelos usuários da creche.

A partir das considerações que Denzin, Lincoln e colaboradores (2006) fazem à pesquisa qualitativa – uma atividade interpretativa que não tem nenhuma prática metodológica privilegiada em relação à outra – elegemos diferentes métodos e instrumentos para a produção dos dados, quais sejam: (1) entrevista; (2) observação e registro em diário de bordo; (3) sessões reflexivas; (4) *wish poem*; ; (5) fotografia e (6) questionário.

Os materiais utilizados foram: uma câmera digital, diário de bordo da pesquisadora e de uma bolsista de iniciação científica<sup>75</sup>.

A seguir, descreveremos os procedimentos metodológicos utilizados em cada etapa da pesquisa.

#### 5.2.4.1 Entrevista com a diretora

Realizamos três entrevistas não estruturadas com a diretora da creche com o objetivo de recuperar a história da organização espacial da instituição e as modificações nos arranjos

---

<sup>74</sup> Esses documentos foram elaborados coletivamente pelos pesquisadores do NEI:P&E e discutidos com a direção antes de serem entregues às famílias.

<sup>75</sup> Lenita Ramos Vasconcelos, NEI:P&E/FE/UERJ.

espaciais das salas de berçário desde o início de sua gestão, ou seja, setembro de 2004, até o início de nossa pesquisa (organização dos arranjos espaciais utilizando os brinquedos espumados no Berçário I 60 e as estantes nos Berçários II 51 e 50). A primeira entrevista ocorreu no início, 14/01/2008; a segunda, durante o período da produção dos dados, em 16/10/2008, e a terceira, após dois anos do estudo empírico, em 01/02/2011, atualizando as informações obtidas anteriormente.

#### 5.2.4.2 Observação e registro no Diário de Bordo

Os registros observacionais foram coerentes com a referência teórica adotada e com a preocupação de entender as relações das crianças e dos educadores com o espaço/ambiente. Desta forma, foram feitos, por uma bolsista<sup>76</sup>, registros<sup>77</sup> em diário de bordo sobre cada turma, durante 30 minutos, no período da manhã e da tarde, às segundas-feiras, entre os meses de agosto e dezembro/08, os quais totalizaram 33 registros (Anexo A).

Os registros foram realizados a partir da introdução dos objetos da pesquisa (brinquedos espumados e estantes) e tiveram o objetivo de verificar como adultos e crianças interagem nos diferentes arranjos espaciais. Também, realizamos registros em diário de bordo, em horários e dias variados, durante o período em que estivemos nas salas (fevereiro a dezembro). Este material serviu de auxílio para as análises e interpretações das fotografias e videograções.

#### 5.2.4.3 Sessões reflexivas

Segundo Szundy (2005, p.90, citado por SILVA, SCHAFFER, 2009, p.13), “as sessões reflexivas são contextos de criação de oportunidades de construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo e se caracterizam como sessões de discussão”. Aqui, denominamos sessões reflexivas as discussões reflexivas que realizamos com os educadores entre os meses de julho a dezembro/2008<sup>78</sup>. Realizamos quatro sessões reflexivas com cada grupo de educadores, nas quais foram abordados os

---

<sup>76</sup> As observações foram realizadas em 25/08; 01/09; 08/09; 15/09; 22/09; 29/09; 06/10; 20/10 e 11/11.

<sup>77</sup> Originalmente, a proposta era observar as interações das crianças e dos educadores com o ambiente a partir da introdução dos brinquedos e das estantes (Berçários II 51 e 50), no período da manhã e tarde, durante os meses de agosto a dezembro. No entanto, por razões pessoais e institucionais, a bolsista somente realizou 33 registros.

<sup>78</sup> Para que todos os educadores participassem das sessões reflexivas, elas foram realizadas das 12 às 13h, em dias previamente agendados com os mesmos.

seguintes temas: escolha do brinquedo de grandes dimensões<sup>79</sup> (para o BI 60) e da localização das estantes (para os grupos do BII 51 e 50); utilização dos cestos de vime; organização dos ambientes<sup>80</sup>; e transformação dos ambientes da creche (discussões utilizando as fotos das salas dos berçários de 2004<sup>81</sup>, 2006, inserção 2008 e julho de 2008).

Apresentamos no quadro abaixo, as datas e temas de cada sessão reflexiva.

**Tabela 3: Datas e temas das sessões reflexivas por turma**

<i>Assunto</i> <i>Data</i>	<i>Escolha do brinquedos de grandes dimensões e localização das estantes</i>	<i>Utilização dos cestos de vime</i>	<i>Organização dos ambientes das salas</i>	<i>Transformações das salas a partir da análise de fotografias</i>
03/07/2008	Berçário I 60			
10/07/2008	Berçário II 51			
15/07/2008	Berçário II 50			
06/08/2008		Berçário I 60		
07/08/2008		Berçário II 51		
13/08/2008		Berçário II 50		
30/08/2008			Berçário I 60	
30/08/2008			Berçário II 51	
30/08/2008			Berçário II 50	
26/11/2008				Berçário I 60
03/12/2008				Berçário II 51
04/12/2008				Berçário II 50

#### 5.2.4.4 *Wish poem*

O *wish poem* ou poema dos desejos é um instrumento de produção de dados que foi desenvolvido pelo arquiteto Henry Sanoff, em 1991, como objetivo de captar os desejos dos usuários de um determinado ambiente partindo de uma frase aberta, como “Eu gostaria que

<sup>79</sup> Utilizamos a expressão “brinquedos de grandes dimensões” para nos referirmos aos objetos que seriam escolhidos pelos educadores do Berçário I 60 para a estruturação da sala; e “brinquedos espumados” para esses objetos de grandes dimensões que foram escolhidos por eles.

<sup>80</sup> Este tema foi discutido em três sessões reflexivas e durante o Centro de Estudos.

<sup>81</sup> Fotos cedidas pela diretora da creche.

meu ambiente ...” Uma das principais vantagens deste instrumento é conhecer, através da espontaneidade do discurso ou do desenho do adulto ou da criança, seus sentimentos, sonhos e desejos sobre o ambiente “ideal” (BLOWER, 2008).

Neste sentido, durante as sessões reflexivas, solicitamos aos educadores de cada berçário que representassem graficamente a organização das salas e o que gostariam que elas tivessem. Igualmente, quando propusemos a introdução das estantes planejadas pela arquiteta Héliide Blower<sup>82</sup> (Anexo B) nas salas dos Berçários II, pedimos que eles expressassem, através do desenho, onde gostariam de colocá-las e explicassem a razão de cada escolha.

#### 5.2.4.5 Fotografia

De acordo com Justo e Vasconcelos (2009), a fotografia, como forma de linguagem, tem o intuito de dar visibilidade ao recorte da realidade que o autor selecionou para capturar, construindo sentido para aquilo que até então era despercebido. As fotos foram feitas pela pesquisadora durante as atividades livres das crianças com o objetivo de registrar situações do uso do espaço pelas crianças e pelos educadores durante o ano, complementando o registro das observações participantes.

Dessa forma, foram feitos registros fotográficos das três turmas em seis momentos diferenciados, entre os meses de fevereiro a novembro/2008, em horários aleatórios: (1) inserção<sup>83</sup> (fevereiro); (2) introdução das almofadas de grandes dimensões (maio); (3) festa junina (junho); (4) introdução dos cestos de vime (agosto); (5) introdução dos brinquedos espumados (setembro); e (6) introdução das estantes nas salas de Berçário II e retirada de alguns berços da sala do Berçário I (novembro). Estes períodos foram marcados por transformações nos ambientes provocadas por este estudo.

Durante a pesquisa, algumas fotos foram analisadas em conjunto com os educadores, em sessões reflexivas. Além delas, utilizamos outras cedidas pela direção, tiradas no ano da inauguração (2004), e as que foram produzidas pelos educadores (2006) no início da pesquisa maior (VASCONCELLOS, 2006) para analisar as transformações espaciais ao longo da história da creche.

---

<sup>82</sup> A idéia de colocar quatro estantes vazadas, com dimensões de 0,90 m altura por 1,00m de comprimento, em cada sala de BII foi baseada nas pesquisas de Legendre (França) e do grupo de pesquisa CINDEDI (USP/Ribeirão Preto), cuja orientação teórico-metodológica está na Experimentação Ecológica (BRONFRENBERNER, 1977). Neste estudo, utilizamos o projeto elaborado pela arquiteta Héliide, com base em sua pesquisa (Blower, 2008), para a confecção das estantes.

<sup>83</sup> Também chamado de adaptação e/ou acolhimento, a inserção constitui um processo de apropriação do ambiente novo pelas crianças e as famílias. A inserção foi um dos projetos desenvolvidos pela creche em parceria com o NEI:P&E em 2007 e 2008.

#### 5.2.4.6 Questionário

O questionário teve a intenção de complementar as informações obtidas ao longo da pesquisa de campo. Este instrumento foi elaborado no final do período de produção de dados baseado nos temas que haviam sido abordados nos outros momentos da pesquisa. Cada exemplar foi entregue a cada grupo de educadores com a orientação de que fosse respondido coletivamente<sup>84</sup>. Optamos por um único modelo (Apêndice E), contendo 9 questões abertas sobre os ambientes das salas que focalizavam os seguintes aspectos: planejamento, organização, e modificação dos ambientes das salas; percepção de áreas preferidas e proibidas; ambiente desejado e mudanças nas ações das crianças com a introdução dos brinquedos espumados e das estantes vazadas.

Além de os procedimentos metodológicos possibilitarem a produção de significados sobre a organização e o funcionamento dos ambientes internos da creche, eles também favoreceram o envolvimento dos educadores na construção do percurso metodológico, sendo parte do processo de formação em serviço, através da reflexão em parceria com a pesquisadora.

A seguir, apresentamos o quadro das etapas da pesquisa durante a produção dos dados em 2008.

---

<sup>84</sup> Todos os procedimentos metodológicos buscaram valorizar a multidocência na educação infantil, além da co-construção de dados.

**Tabela 4: Etapas da produção dos dados durante o ano de 2008**

Etapas / Meses	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Entrevistas com a direção	■									■		
Apresentação do projeto para a direção e os educadores	■											
Apresentação do projeto às famílias			■	■								
Introdução de almofadas temáticas					■							
Reestruturação arquitetônica das salas dos B II						■						
Observações e registro em diário de bordo		■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■
Elaboração da Declaração da Pesquisadora e do Termo de Consentimento							■					
Introdução dos cestos de vime								■				
Sessões reflexivas							■		■			■
Escolha dos brinquedos espumados							■					
<i>Wish poem*</i>									■			
Introdução dos brinquedos espumados nas salas									■			
Introdução das estantes nas salas											■	■
Apresentação dos resultados parciais da pesquisa às famílias										■		
Aplicação dos questionários												■

\*Aparece na terceira sessão reflexiva.

Essas fases da pesquisa foram caracterizadas por situações de intervenções e seus resultados serão apresentados e discutidos no próximo capítulo.

## 6 COZINHA: ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO/INTERVENÇÃO

A cozinha é o lugar da creche onde se prepara os alimentos. São lavados, cortados, temperados cuidadosamente para que se transformem em pratos saborosos. A cozinha é o lugar da análise e da síntese. Lugar de criação.

Este capítulo apresenta a análise dos resultados da pesquisa a partir da abordagem histórico-cultural sobre a relação ambiente da creche e práticas educativas. Para uma melhor compreensão do processo histórico de organização e transformação dos ambientes de berçário, abordaremos cada etapa da pesquisa discutindo as análises feitas a partir dos métodos e instrumentos utilizados na produção dos dados.

### 6.1 (Re) Inserção no campo: atualizando diálogos - janeiro/2008

Como já dissemos anteriormente, esta pesquisa amplia o estudo de Blower (2008), discutindo especificamente os arranjos espaciais nas salas de berçários na formação em serviço dos educadores. Nesse sentido, foi importante começar a pesquisa-intervenção entrevistando a diretora da creche, Rosângela Oliveira, sobre o interesse e as expectativas com relação ao estudo. Esta entrevista foi realizada por mim e a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera M. R. Vasconcellos, em 14/01/2008, com o objetivo de apresentar o projeto, que originalmente tinha por título: *A construção de lugares para a educação da pequena infância*<sup>85</sup>, enfatizando que esse estudo estava associado a outros, a serem desenvolvidos ao longo de 2008, e que seria importante combinar um horário para a discussão das pesquisas periodicamente. Dessa forma, ficou acordado que os encontros do grupo de pesquisa Creche Paulo Niemeyer, do qual a diretora e os pesquisadores do NEI:P&E faziam parte, aconteceria quinzenalmente, nas tardes de 5<sup>a</sup> feira, na creche.

Sobre as expectativas, a diretora disse que estava muito otimista com relação às mudanças que poderiam ocorrer nas salas de berçário, com a permanência de pesquisadores na instituição, neste caso, auxiliando os educadores na estruturação das salas para que os ambientes se tornassem cada vez mais ricos e estimulantes. Explicamos a ela que o nosso foco era trabalhar *com* os educadores, na modalidade formação em serviço, mediando reflexões

---

<sup>85</sup> Título do projeto que foi submetido à seleção para o Doutorado em 2006.

sobre os arranjos espaciais propostos. Dessa forma, as transformações espaciais seriam fruto da ressignificação dos ambientes feita pelos educadores a partir da pesquisa.

A diretora mencionou algumas parcerias anteriores ao NEI:P&E, voltadas para a qualificação da equipe de educadores, como a Secretaria Municipal de Educação (Seminário de Educação Infantil, em 2005 e 2006), Instituto Helena Antipoff (curso básico de Educação Especial, em 2005), Secretaria Municipal de Saúde (encontros mensais com pediatras e psicólogas durante 2005) e Fundação Oswaldo Cruz (Curso de Formação de Profissionais para a Educação Infantil, em 2006). Ela também destacou a parceria com o GAE, que contribui com valiosas informações a respeito dos aspectos arquitetônicos.

Rosângela disse que se preocupava com a estruturação das salas e que procurava comprar brinquedos para a creche acatando, na medida do possível, as solicitações dos educadores e das famílias. Ela contou que a havia comprado, no ano anterior, uma piscina de bolas para uso de todas as turmas e jogos de tapetes emborrachados para os berçários<sup>86</sup> com base na sugestão das famílias. A piscina fora colocada na brinquedoteca a qual possuía quantidade insuficiente de brinquedos, como apontado na pesquisa de Blower (2008).

A receptividade da direção à pesquisa permitiu-nos avançar para a etapa seguinte, iniciando o diálogo com os educadores. Adaptamos o projeto de pesquisa para a apresentação em *PowerPoint*, que foi discutido com a equipe da creche durante a primeira Semana Pedagógica de 2008. Destacamos que os educadores dos berçários participariam da pesquisa como *co-pesquisadores*, partilhando experiências de reflexão sobre os procedimentos metodológicos e teorias. Eles demonstraram interesse pela pesquisa, especialmente porque seriam *co-pesquisadores* e não simplesmente sujeitos da pesquisa. Enfatizamos a importância da colaboração entre todos. “Trabalhar na mesma obra” (CUNHA, 1986, p. 194 citado por MICARELLO, 2010, p.90) exigia que a relação pesquisadoras e educadores fosse simétrica, ou seja, seria necessário um dialogar constante para a realização da investigação.

O ano de 2008 começou com os educadores produzindo, através de materiais reciclados, muitos enfeites e decorações para as diferentes salas, o que foi por nós registrado em vídeo<sup>87</sup> e fotografias, servindo-nos de material para a análise da organização espacial das salas dos berçários em conjunto com os educadores, antes de nossa intervenção doutoral. Embora as demais salas não fossem alvo desta pesquisa, parece-nos interessante destacar que as famílias das turmas de maternal foram convidadas pela direção e pelos educadores a

---

<sup>86</sup> O jogo de tapetes do Berçário I 60 ficava guardado no almoxarifado.

<sup>87</sup> Este vídeo foi produzido pela orientadora da tese.

participarem da confecção de objetos para compor as salas. Na ocasião, direção e educadores discutiam com as famílias modos de organizar os ambientes.

Ficou-nos claro que o resultado das intervenções anteriormente realizadas no estudo exploratório estava sendo apropriado pela direção e pelos educadores, que procuravam estruturar fisicamente diferentes dimensões das salas – paredes, teto e chão – com variados objetos, como painéis, cantos temáticos, móveis e outros artefatos para receber as crianças na inserção<sup>88</sup> daquele ano. Cada grupo de educadores ficava responsável por organizar fisicamente a sala a partir de orientações gerais da direção e de acordo com o que considerava mais adequado. Embora percebêssemos vários avanços em relação à organização dos ambientes com elementos estruturadores, algumas questões mereciam ser problematizadas. A seguir, discutiremos os arranjos espaciais produzidos em cada sala em diferentes momentos da pesquisa.

## 6.2 Organização espacial das salas para a inserção - fevereiro/2008

De modo geral, as salas das creches municipais do Rio de Janeiro apresentam pequenas dimensões, comprometendo as práticas educativas com os bebês (sem grandes possibilidades para eles engatinharem ou brincarem no chão, como também de os educadores modificarem o arranjo espacial)<sup>89</sup>. Como vimos, as dimensões espaciais das salas de berçário são bastante extensas. No entanto, se considerarmos as características geométricas dissociadas do modo como os objetos estão dispostos e são utilizados nesse espaço, isso pode prejudicar uma leitura mais atenta das intenções pedagógicas.

Discutimos nos capítulos teóricos que os arranjos espaciais convidam as crianças a certas ações e inibem outras. De acordo com Olds (1987) e Campos-de-Carvalho (2004), crianças pequenas são bastante sensíveis à organização dos espaços em que estão inseridas. Alguns ambientes apontam para possibilidades de potência (KOHAN, 2005), favorecendo ações criativas, e outros, o cerceamento, voltando-se para a disciplina dos movimentos (BATISTA, 1998; AGOSTINHO, 2003; GUIMARÃES, 2008). Do mesmo modo, as organizações do ambiente da creche transmitem mensagens sobre a criança e os modos e jeitos de lidar com ela, pois carregam consigo marcas simbólicas e históricas (FRAGO,

---

<sup>88</sup> Projeto de Inserção foi descrito no trabalho VASCONCELLOS, V. M. R. ; SOUZA, S. O. ; SILVA, D. F. Inserção: uma triangulação entre educadores, crianças e responsáveis. In: XIII Semana da Educação - Educação, Formação e Sociedade: desafios contemporâneos, 2008, Rio de Janeiro.

<sup>89</sup> Isto foi observado durante oficinas realizadas com educadores e coordenadores das creches municipais do Rio de Janeiro, durante o período de 2006-2008.

ESCOLANO, 2001). Assim, para analisarmos cada um dos ambientes construídos pelos educadores<sup>90</sup> foi necessário, sobretudo, considerá-los não como um produto, pronto e acabado, mas um processo (LEFEBVRE, 1998; SANTOS, 1999), contemplando sua historicidade, para além do aqui e agora. Cada arranjo espacial foi tecido a partir do entrecruzamento de determinados fios que precisam ser explicitados. Buscaremos nas imagens a seguir pistas de avanços e retrocessos na organização dos ambientes pesquisados, contradições e tensões expressas pelo espaço, implícita ou explicitamente.

### 6.2.1 Organização espacial do Berçário I 60

O que nos revelam as imagens abaixo (Fig. 25 e 26) da sala do Berçário I?



Figuras 25 e 26 – Organização espacial do Berçário I 60: inserção (Fotos da autora, fevereiro, 2008)

Numa análise precipitada, ficaríamos encantados, talvez, com a dimensão da sala, o colorido dos brinquedos, o brincar dos bebês... A partir dessas figuras e das observações registradas em diário de bordo por mim, observamos a estruturação da sala destacava duas grandes áreas claramente visíveis: a da brincadeira e a do cuidado. A organização do ambiente em áreas nos parece interessante, especialmente porque facilita e orienta a exploração do meio pela criança. No entanto, a delimitação de áreas espaciais precisa estar flexível. Por exemplo, é possível um bebê brincar quando é trocado no berço ou se alimentar brincando com a comida. Entendemos que todos os espaços da creche poderiam ser lugares para brincar, mesmo existindo áreas destinadas à brincadeira, como, por exemplo, a brinquedoteca. Estamos chamando atenção para a brincadeira como linguagem privilegiada da criança para se apropriar do espaço (VYGOTSKY, 1988), e que, portanto, precisa de um contexto adequado para ocorrer plenamente.

<sup>90</sup> No Berçário I 60 o grupo de educadores era formado exclusivamente por mulheres até outubro de 2008.

Podemos relacionar esta divisão do ambiente com a suposta dicotomia, que muitas vezes é feita, entre práticas educativas e práticas de cuidado na creche, como se elas fossem excludentes e tivessem lugares e tempos específicos para acontecer. Isto pode ser explicado com base na história da creche, que é marcada pela polarização assistência x educação em períodos diferenciados (CIVILETTI, 1988; HADDAD, 1991). Estudos recentes têm compreendido o cuidado e a educação como aspectos relacionais, sublinhando a complementaridade de ambos nas práticas da creche (CAMPOS, 1994; COUTINHO, 2002).



Figura 27 – Área da brincadeira (Foto da autora, fevereiro/2008)

A área da brincadeira (Fig. 27) foi organizada em um local da sala no qual havia um espelho grande afixado na parede oposta a da porta, que fora colocado pela direção atual em 2005<sup>91</sup>. Lá, encontramos colchonetes vermelhos, pequenos brinquedos sonoros ou de espuma ou borracha (mordedores), livros de pano, brinquedos de dimensões médias com faces voltadas para a atividade motora (encaixar, girar, puxar...), tapetes, painéis... Uma área altamente estruturada que se caracterizava como zona circunscrita por estar delimitada por três barreiras: parede, espelho e desnível do solo provocado pelos colchonetes. Os brinquedos se concentravam nessa área, que era a única estruturada construída intencionalmente pelos educadores juntamente com a direção. Esta área ocupava um pouco mais de ¼ do ambiente da sala .

---

<sup>91</sup> Informação dada à pesquisadora na segunda entrevista com a diretora.



Figura 28 – Área do cuidado (Foto da autora, fevereiro, 2008)

Na metade da sala, à direita da porta, estava a área destinada ao cuidado, especialmente ao sono. Os 13 berços brancos de madeira que estavam arrumados um do lado do outro, ocupavam uma parede inteira e parte de duas paredes, cobrindo os contornos daquela área. O que este arranjo espacial estaria dizendo?

Se visitarmos as creches municipais do Rio de Janeiro, vamos nos deparar com “os mesmos berços”<sup>92</sup>. Talvez o que seja diferente é o quantitativo e a arrumação dos mesmos, que ficam a critério de cada creche. Conforme Gimarães (2009) comenta, a padronização dos berços, na forma e na cor, traz marcas do modelo hospitalar, caracterizado pelo controle higiênico dos corpos, que faz parte da história da creche. Berços sem identidade local, isto é, berços que se constituem em não-lugares (AUGÉ, 1994) na creche. Seria possível transformar um berço sem rosto em um berço da infância? Estabelecer um diálogo entre o que há na creche com o que há em casa (travesseiros, brinquedos, cobertas...) talvez seja uma saída (ou uma entrada) para se construir o lugar da infância.

Do mesmo modo, a disposição dos berços parecia sugerir um afastamento não só daquilo que rompe com o branco das mobílias - a área da brincadeira -, mas sobretudo com a interação das próprias crianças. A área dos berços era destinada ao descanso, à contenção dos movimentos e à espera, principalmente nos momentos em que os educadores estavam envolvidos com o banho das crianças. Novamente, vemos a preocupação (às vezes, não consciente) com o controle, a disciplina, o individualismo e a repetição presentes nas instituições educativas (FOUCAULT, 1987). Além disso, tal disposição impedia que houvesse circulação de crianças ao redor/ ou entre os berços. A arrumação dos berços em círculo parece ser uma forma interessante de quebrar com a linearidade e de favorecer

<sup>92</sup> Os berços são padronizados para todas as creches municipais do Rio de Janeiro.

segurança afetiva, além de facilitar as interações de bebês. Mas para isso, seria preciso diminuir a quantidade dos mesmos introduzindo colchões forrados no chão para os maiores.

No chão do centro da sala, dois tapetes, um artesanal (feito por uma educadora) e outro industrializado, foram colocados pelas educadoras na tentativa de possibilitar que os bebês tivessem experiências táteis e visuais diversificadas. Esses elementos rompiam com o chão frio, branco, retilíneo. Este tapete estava preso ao chão para favorecer a exploração dos pequenos, porém ele não ficava ali o tempo todo. Na maior parte do tempo, a área central da sala se encontrava vazia de brinquedos e objetos. No entanto, a disposição desses objetos no centro da sala, em alguns momentos, já apontava para transformações no ambiente em função da proposta pedagógica.

Parecia que o centro precisava estar livre, “arrumado” para que não houvesse “perigos” para os bebês, como a ocorrência de tropeços e tombos. Esta crença está pautada na ideia de que o ambiente seguro é o ambiente vazio, sem obstáculos e desafios. Esta crença tem orientado os educadores a preferirem manter a área central sem brinquedos e objetos de grandes dimensões quando eles não estão por perto. Ao contrário disso, ambientes amplos e claramente delimitados, porém não limitadores, favorecem a organização e o deslocamento dos pequenos nos ambientes. Espaços semi-estruturados em espaços-atividades, como os cantos temáticos, favorecem a apropriação do ambiente com segurança (BRASIL, 2006).

Conforme relataram as educadoras do Berçário I 60, durante o período da inserção, a intenção dos arranjos espaciais propostos era transmitir às crianças e famílias mensagens de acolhimento, segurança e confiança. Tal objetivo está em consonância com os *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança* (CAMPOS, ROSEMBERG, 1995/2009, p.13) que afirma: “Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante.” De acordo com Jackson e Oho (1999), um ambiente seguro deve envolver a segurança física, a segurança emocional e a segurança intelectual, que “em alguns aspectos, uma se constrói em cima da outra, mas em outros momentos elas se sobrepõem e parecem desenvolver-se simultaneamente” (*ibidem*, p. 27). As três modalidades de segurança são, no entanto, interdependentes, podendo ser compreendidas cada uma da seguinte maneira: a segurança física se refere aos elementos arquitetônicos e objetos do ambiente; a segurança emocional diz respeito ao clima de respeito e confiança entre as pessoas; e a segurança intelectual está relacionada com o pensamento. Conseguindo-se estabelecer um ambiente seguro, as crianças podem se aventurar e se arriscar a superar suas capacidades, inventando e criando novas experiências.

Imagens de animais e plantas também faziam parte do cenário: colados nas vidraças, espalhados pelas paredes e pelas portas. Visíveis aos olhos, mas algumas invisíveis ao toque, pois foram presas na altura dos adultos. Algumas imagens eram estereotipadas, padronizadas, e lembravam o ambiente escolar, como o "cantinho da música", dificultando a apropriação do espaço não só pelas crianças como também pelas próprias educadoras que as haviam selecionado.

Em contraste com a área da brincadeira e dos berços havia ainda uma terceira, pouco visível, formada por duas mesas com três cadeiras em pequenas dimensões (móvel escolar infantil), que funcionava como "área de apoio" e também "área de atividade pedagógica". Ou seja, a mesa servia, na maior parte do tempo, para apoiar mamadeiras e copos de água para as crianças, cadernos de registro, cadernetas das crianças<sup>93</sup> e os pratos de comida. Em outros momentos, a área era destinada para a realização dos "trabalhinhos individuais", onde o adulto sentava a criança/o bebê numa cadeira ou no colo e orientava e ajudava na realização da tarefa (colar, pintar, rabiscar...). Segundo Foucault (1987, p. 123), "Lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar um espaço útil." Mesas e cadeiras forneciam aos educadores o suporte material para a realização de práticas pedagógicas pautadas na concepção de educação infantil como etapa preparatória da vida escolar.

Acima dos colchonetes havia um pequeno cartaz onde estava escrito com colagem de papel colorido formando um mosaico "cantinho da música" com o desenho de um violão ao lado, porém sem nenhum objeto que fizesse referência a produção de sons.

Os móveis confeccionados pelas educadoras encontravam-se muito distantes do olhar e do toque, sendo observados pelas crianças principalmente quando elas se encontravam deitadas nos berços.

Apesar de muitos desses elementos não fazerem sentido para crianças ainda muito pequenas e nem terem sido fruto da participação ativa delas na confecção dos mesmos, o arranjo espacial da sala, de certa forma, possibilitava a descentração das crianças da figura das famílias para que elas pudessem interagir com outras crianças e os educadores, explorando também o novo ambiente físico. Dessa forma, os arranjos espaciais funcionavam como mediadores para a inserção dos pequenos (VITÓRIA, ROSSETTI-FERREIRA, 1993).

Como demonstramos na revisão de literatura, "diferentes maneiras de organizar o espaço oferecem suporte para diversas formas de organização social..." (MENECHINI,

---

<sup>93</sup> Concordamos com Barbosa e Horn (2001) quando afirmam que o mobiliário da educação infantil precisa estar adequado às necessidades dos usuários, crianças e adultos. Mesas e cadeiras em pequenas dimensões acabam infantilizando os adultos.

CAMPOS-DE-CARVALHO , 2003, p. 367). O arranjo espacial semi-aberto tem se mostrado o mais indicado para a exploração do meio físico e social por crianças com idade inferior a três anos (LEGENBRE, 1987).

### 6.2.2 Organização espacial do Berçário II 51

Um ambiente é formado por diferentes áreas as quais são delimitadas mais pelas ações das pessoas do que pelos elementos físicos. Os ambientes e suas áreas podem ser criados para favorecer determinadas ações, mas são essas que dão sentido aos ambientes transformando-os em lugares. Por exemplo, as áreas das salas de atividades da creche são organizadas pelos adultos com base nas expectativas que têm das atividades das crianças naquele ambiente. Por isso, eles organizam a área da brincadeira, a área do descanso, a área da alimentação etc. Por outro lado, as crianças podem ressignificar essas áreas, transformando, por exemplo, a área do descanso numa área de brincadeira, isto é, um lugar para brincar. De qualquer forma, as fronteiras que separam o ambiente em áreas e as próprias áreas somente ganham visibilidade com a ação humana.



Figuras 29 e 30 – Organização espacial do Berçário II 51: inserção (Fotos da autora, fevereiro, 2008)

Conforme observamos nas figuras 29 e 30, a estruturação da sala do Berçário II 51 privilegiou as paredes onde foram coladas folhas de papel pardo que demarcavam áreas, como o “cantinho da história” e o “fazendo arte”, um caminho de figuras de balões coloridos na altura das crianças e um canto com brinquedos em frente de uma figura de árvore com um sol estereotipado no alto. Aqui, já encontramos um grande avanço em relação ao acesso de crianças a esses painéis, visto que eles podiam ser tocados pelas crianças por estarem afixados na altura das mesmas. Em contrapartida, eles pareciam não fazer sentido para as crianças, pois

eram desenhos confeccionados por adultos, ainda sem conhecer as crianças, e as colagens eram padronizadas, repetidas e descontextualizadas, confeccionadas com o objetivo de enfeitar o ambiente.

O “canto da história” era composto por um pequeno cesto de plástico com alguns livros de história em cima de um tapete emborrachado. O canto “fazendo arte” era formado apenas pelas palavras “fazendo” e “arte” coladas numa das paredes. Qual o sentido dessas palavras para as crianças? Assim como na sala do Berçário I 60, o modelo escolar parecia adentrar pela porta da frente do ambiente do Berçário II 51, sem fazer cerimônia. Embora a mesa e as cadeiras estivessem do lado de fora da sala, ou seja, logo depois da cerca que separava os dois berçários, *simbolicamente*, elas faziam parte do ambiente.

Acima da imagem de balões coloridos que formavam uma centopéia estava escrito “chamadinha” (Fig. 31).



Figura 31 – Chamadinha da sala do Berçário II 51 (Foto da autora, fevereiro de 2008)

A ideia dos educadores era colar em cada pé da centopéia a foto de cada criança, transformando aquela imagem indiferente em um painel significativo para as crianças e adultos. Este é um exemplo de ruptura com a aquilo que está naturalizado nas salas de atividades de crianças pequenas – imagens de animais, plantas, personagens de histórias sem relação com a realidade dos usuários.

O centro da sala encontrava-se vazio e livre para o deslocamento de crianças e adultos. O túnel de pano geralmente ficava guardado entre os colchões empilhados no fundo da sala e uma parede, sendo, em alguns momentos (decididos pelos educadores), armado no centro da sala, transformando numa área de brincadeira (Fig. 32).



Figura 32 – Túnel armado na sala do Berçário II 51(Foto da autora, fevereiro de 2008)

Dois colchonetes com almofadas temáticas quebravam os ares escolares, formando áreas de brincadeira em frente a divisória entre as duas salas (BII 51 e 50) . A estruturação espacial dessas áreas sugeria um convite à brincadeira; no entanto seria preciso a apropriação desse espaço pela criança para convertê-la em lugar de brincadeira...

De acordo com os *Crêterios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança* (CAMPOS, ROSEMBERG, 1995/2009, p.13), “Nossas crianças têm direito à brincadeira”. Compartilhamos com Abramowicz e Wajskop (1995), Vasconcellos (1998) e Kishimoto (2002) que a brincadeira se constitui numa atividade privilegiada de a criança se desenvolver na creche, pois a brincadeira possibilita à criança a emergência de novos significados de si e do mundo. O brincar, seus espaços e tempos são formações históricas que estão vinculados entre si. Isto significa dizer que a brincadeira não acontece em qualquer ambiente, em qualquer tempo e do mesmo jeito. Pesquisas empíricas realizadas em creches têm demonstrado a relação existente entre organização espacial e modalidades de brincadeira, (MOREIRA, 1992; CIVILETTI, 1992).

### 6.2.3 Organização espacial do Berçário II 50



Figuras 33 e 34 – Organização espacial do Berçário 50: inserção (Fotos da autora, fevereiro de 2008)

Na sala do Berçário II 50 encontramos o mesmo modelo de arranjo espacial aberto que vimos na sala anterior, conforme podemos observar nas figuras 33 e 34. Aqui, o painel era formado de imagens humanas sem rostos, unidas pelos braços. Acima dele, havia um desenho do planeta Terra com os dizeres “Todos de mãos dadas para a preservação do planeta” (Fig. 35).



Figura 35 – Painel do planeta Terra do Berçário II 50 (Foto da autora, fevereiro de 2008)

Em frente, colado na divisória havia o “cantinho da brincadeira” com as letras coloridas e desalinhadas (talvez dando um ar de brincadeira com as letras) e algumas figuras coladas (avião, balão, foguete...). Ao lado, folhas de papel pardo coladas na altura das crianças com desenhos delas próprias. Acima, havia um painel com as colagens das crianças (infelizmente, elas não podiam tocar, pois estava fora do alcance das mãos). Na parede em frente havia uma folha de papel pardo escrito “contando histórias” e, embaixo, uma cesta com

livros de pano e papel, adequados a essa faixa etária. Um tapete emborrachado delimitava a área da leitura. O armário estava forrado com uma cortina de papel crepon, pois não tinha portas. No fundo, encontramos um outro painel que se referia à leitura, porém, sem nenhum livro. Colchões empilhados no fundo da sala também faziam parte do cenário. No chão, próximo ao espelho, havia figuras diversificadas coladas no chão formando um círculo (Fig. 36) que atraíam bastante a atenção das crianças.



Figura 36 – Figuras de revista coladas no chão da sala do Berçário II 50  
(Foto da autora, fevereiro de 2008)

O que sugere este ambiente? Quais as mensagens que ele carrega consigo?

Essa era a sala de berçário onde estavam as crianças mais velhas. Parecia haver uma preocupação com o aprendizado da leitura e escrita e com produções no papel, novamente, seguindo o modelo escolar. Entre brinquedos e letras, as crianças ora brincavam, ora trabalhavam.

De acordo com Forneiro (1998), os elementos do espaço físico e a sua organização constituem um determinado ambiente de aprendizagem que orienta as práticas pedagógicas dos educadores. Isto significa dizer que “a maneira de organizar o espaço constitui, em si mesma, um conteúdo de aprendizagem” (FORNEIRO, 1998, p.238). Do mesmo modo, as práticas educativas na creche também são norteadas pela organização do espaço, que pode ser considerado um *terceiro educador* (GANDINI,1999). Compartilhamos com Freire (1986) quando argumenta que o espaço retrata a relação pedagógica. Isto significa dizer que podemos conhecer como crianças e adultos se relacionam num determinado ambiente observando o arranjo espacial. Nesse sentido, a qualidade dos arranjos espaciais

O modo como os educadores organizaram as salas para receber as crianças revelou a maneira como concebem a educação dos pequenos, isto é, como elas aprendem e qual o papel dos adultos nesse processo. Comparando-se as três salas durante a inserção, com base nas análises das fotos, das observações e dos questionários, podemos dizer de forma sintética que

a sala do Berçário I 60 foi organizada com o objetivo de oferecer segurança às crianças; a sala do Berçário II 51 foi organizada com o intuito de estimular as crianças; e a organização da sala do Berçário II 50 teve como objetivo já iniciar a promoção da aprendizagem escolar. Baseados em Frago e Escolano (2001), entendemos que o ambiente das salas manifesta as ideias e os valores que os adultos (educadores e direção) têm a respeito das práticas educativas com crianças de 0 a 3 anos: para os bebês, uma educação marcada pelo cuidado (segurança, alimentação e higiene); para os “maiores” (a partir dos 2 anos), a educação escolarizada.

Também, podemos relacionar o nível de escolaridade dos educadores escolhidos para compor os agrupamentos e a idade das crianças. Entre os agrupamentos, o Berçário II 50 é aquela que todos os educadores têm ou estão cursando o ensino superior, em contraste com o Berçário I, o qual possui 4 educadores com o magistério e apenas um educador com nível superior concluído. Isto alimenta a crença de que quanto mais idade tem a criança, mais elevado precisa ser a escolaridade do educador.

### **6.3 Apresentação do projeto às famílias - março e abril/2008**

Discutimos com a direção a necessidade de apresentar o projeto às famílias e pedir a elas autorização para a participação de seus filhos. A apresentação do projeto foi realizada na ocasião da primeira reunião do ano com os responsáveis. Entendemos que as famílias fazem parte da comunidade educativa, devendo, portanto, ser envolvidas no cotidiano da creche. Nesse sentido, apresentamos oralmente o projeto aos pais, explicitando os objetivos e os benefícios da investigação para o desenvolvimento das crianças. Acreditamos que esta etapa foi significativa para a pesquisa, na medida em que obtivemos autorização para 37 crianças participarem das filmagens, representando 52% do total de crianças de berçários.

### **6.4 Primeira intervenção: entrega de almofadas temáticas - maio/2008**

Esta foi a primeira intervenção direta desta pesquisa na transformação dos ambientes. Observamos que o tema de animais aparecia com frequência nas músicas, painéis, brincadeiras dos adultos com as crianças. Por isso, entregamos aos educadores dos três berçários<sup>94</sup> duas almofadas de grandes dimensões com motivos de animais (joaninha, jacaré,

---

<sup>94</sup> Ao longo do ano, observamos que as almofadas circulavam pelas três salas conforme a necessidade de cada turma de trabalhar algum tema (animais, cores...).

sapo, leão, gato e porco), as quais foram escolhidas e arrumadas nas salas pelos educadores (Fig. 37). Tínhamos como objetivo não só aumentar a estruturação desses ambientes, mas também favorecer interações mais duradouras e com enredos mais sofisticados, contribuindo para o desenvolvimento da oralidade, da imaginação e das brincadeiras compartilhadas. Como resultado, as crianças dos três berçários utilizaram as almofadas como estruturadores móveis, deslocando-os de cima dos colchonetes e das áreas próximas das paredes (onde eram geralmente colocadas pelos educadores) para outras áreas da sala, como a região central, possibilitando a exploração e a permanência das crianças em áreas de baixa definição espacial, como a zona 0 (zonas de circulação interna) (LEGENDRE, 1987), que abrange os espaços vazios da sala. Podemos dizer que as almofadas criaram ZDPs (VYGOTSKY, 1988), pois favoreceram às crianças o avanço das capacidades atuais.



Figura 37 – Almofadas no Berçário I 60: detalhe da joaninha (Foto da autora, maio, 2008)

Já as crianças mais velhas dos Berçários II criaram pequenos enredos para esses bichinhos, como “o papai jacaré vai passear com o jacarezinho lá na floresta”, disse Bê (Berçário II 51) (Observação em 04/06/2008). Enquanto as crianças mais novas, como Gui e

Guigui (Berçário II 51) utilizavam-nos somente como suporte para ficarem mais altas e poder observar a sala do Berçário II 50 (Observação em 15/09/2008).

Parece que a introdução das almofadas desencadeou nos educadores uma motivação para modificar o ambiente com mais frequência. No Berçário I, os berços já começavam a ganhar identidade. Cobertas, travesseiros e pequenos brinquedos compunham a área do descanso, que, agora, eram utilizados também para o desenvolvimento de brincadeiras calmas. De acordo com Santos (1997a), a inclusão de um novo elemento no ambiente produz outras relações entre as pessoas e os objetos criando um novo ambiente. Assim, os educadores foram buscando modos mais interessantes e significativos de estruturar a sala.

As paredes também foram modificadas. O cartaz “cantinho da música” foi trocado pelo painel de figuras de rostos humanos (Fig. 38) com o intuito de chamar a atenção das crianças e estimular sua oralidade.



Figura 38 – Painel de figuras humanas no Berçário I 60 (Foto da autora, maio de 2008)

O novo painel também favorecia que as crianças ficassem de pé sustentadas pela barra presa na parede por mais tempo para visualizar as imagens tocando-as e beijando-as. .

A mudança do painel aponta para uma outra postura dos educadores frente à estruturação do espaço: não se tratava simplesmente de estruturar o ambiente, mas sobretudo, estruturá-lo significativamente. Sendo assim, este canto tomou novos contornos, estando mais voltado para a realidade daquelas crianças. Isto foi possível porque os educadores ficaram atentos às relações que as crianças estabeleciam com o painel anterior. Estamos diante do processo de apropriação do espaço, discutido por Lefebvre (1998), através do qual os educadores transformaram aquele espaço, anteriormente indiferente para as crianças, em um *lugar*.

## 6.5 Reestruturação arquitetônica - junho/2008



Figuras 39 e 40 – Retirada das cercas dos Berçários II 51 e 50 (Fotos da autora, junho de 2008)

Registramos nas figuras 39 e 40 a reestruturação arquitetônica das salas dos berçários que foi projetada pela direção, acatando sugestão dos educadores e de algumas famílias que demonstraram o desejo de ver seus filhos, em atividade, nas salas através de uma vidraça. Anteriormente, as salas eram separadas parcialmente por uma divisória que apresentava numa extremidade uma pequena abertura delimitada por uma cerca, onde as crianças dos Berçários II, frequentemente, se comunicavam. Embora a abertura favorecesse interações interessantes de crianças das duas turmas, as atividades dirigidas eram prejudicadas pelo som vindo de uma sala para outra. Desse modo, a direção providenciou a separação das salas por uma divisória até o teto com vidro na altura das crianças de modo a preservar a interação visual das duas turmas, e dar visibilidades às famílias das crianças da sala, anteriormente isoladas, além de preservar a privacidade sonora de cada grupo.

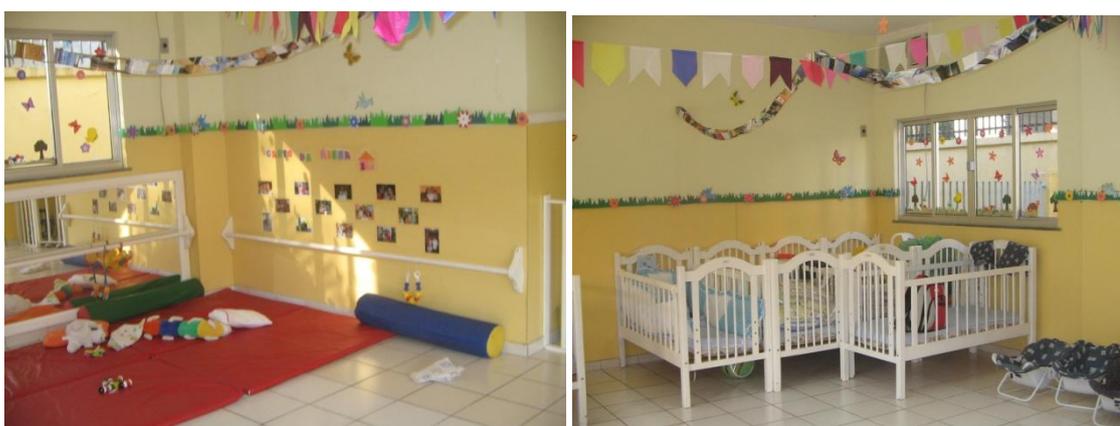
Dialogando com Netto (2002), estamos diante da falsa dicotomia interior x exterior, entendendo aqui o interior se referindo a uma sala e exterior o lado de fora, que é uma outra sala e um corredor. Esses três ambientes longe de se excluírem uns aos outros, se complementam e, ao mesmo tempo, se definem. Nesse sentido, delimitar as salas com barreiras altas possibilita uma melhor diferenciação e a construção da identidade de cada ambiente. O vidro, colocado na altura das crianças, permitiu que as duas salas ganhassem um espaço próprio, e, simultaneamente, a sensação de continuidade entre as duas. Este tipo de divisória está de acordo com o que Legendre (1986) denomina de *arranjo espacial semi-*

*aberto*, pois rompe com a dicotomia aberto-fechado, dentro-fora, interno-externo, possibilitando uma visão global do ambiente. De acordo com os Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.25), “Ambientes próximos bem localizados, ordenados, que estimulem a convivência, promovem situações prazerosas e seguras, bem como valorizam a interação pretendida.”

Abaixo da janela, foram coladas fotos das famílias com as crianças ao lado do desenho de uma casa, um desenho de uma bailarina com os dizeres “cantinho da música” e outro de duas crianças. Aqui, temos um belo exemplo de *lugar antropológico*, estudado por Augé (1994). Esta área favorece a criação da identidade individual e coletiva na medida em que considera características culturais e históricas das crianças.

A sala do Berçário II 50 apresentava na parte superior da parede os trabalhos das crianças, individuais (com desenhos iguais) e coletivos, além de um calendário, da “chamadinha” e de um mural com o planejamento e os avisos. Esses elementos, que fazem parte do cenário da pré-escola e da escola, parecem ter sido incorporados passivamente pelos educadores, naturalizando sua presença e seu uso na sala dos mais velhos do berçário. Tais práticas sugerem uma preocupação dos educadores em preparar as crianças, agora mais explicitamente, para o mundo da escola.

Durante o mês de junho, a creche estava organizando os ambientes para a comemoração da festa junina. Assim, cada sala introduziu elementos que caracterizassem o acontecimento, privilegiando o teto, como observamos nas fotografias em seguida.



Figuras 41 e 42 – Bandeirinhas no teto da sala do Berçário I 60 (Fotos da autora, junho, 2008)

A sala do Berçário I foi reorganizada com bandeirinhas e cordões de folhas de revista feitos pelos educadores. Os berços foram divididos em dois grupos, formando uma zona

circunscrita pelas laterais de dois deles e a parede. Três berços, situados num canto, foram utilizados para guardar brinquedos e livros, bem como pertences dos educadores.

Na figura 43, observamos que, passados dois meses de nossa intervenção, o painel de figuras foi substituído por um painel com as fotos das crianças e suas famílias.



Figura 43 – Painel de fotos do Berçário I 60 (Foto da autora, junho de 2008)

Percebemos a sensibilidade dos educadores em retirar um painel sem sentido para as crianças e criar outro que estivesse de acordo com os interesses das mesmas. Para a produção do painel, os educadores tiveram que solicitar às famílias as fotos, o que, de alguma forma, parece ser um movimento interessante de fortalecer os vínculos creche-família.

Sabe-se que a família é considerada o porto seguro das crianças Minuchin (1982), sendo a criação desse painel um suporte afetivo para as crianças explorarem e se apropriarem do ambiente. As fotos juntamente com os colchonetes formavam uma ZC, que era bastante procurada pelas crianças.



Figura 44 – Sala do Berçário II 51



Figura 45 – Sala do Berçário II 50

(Fotos da autora, junho de 2008)

Observando as figuras 44 e 45, verificamos que enquanto na sala Berçário II 51 não houve nenhuma alteração espacial significativa, os educadores do Berçário II 50 colocaram o armário encostado na divisória da entrada criando uma zona circunscrita que favoreceu a ocupação da área pelas crianças. De acordo com Campos-de-Carvalho (2000), esta área propicia sentimento de segurança, privacidade e proteção, solicitando com menos frequência os adultos. Na parede à frente, foi criado o canto da arte composto de um tapete emborrachado e uma pintura coletiva das crianças fixada na altura das crianças. Este canto também se constituiu numa zona circunscrita na medida em que o tapete delimitava uma área nos 4 lados, permitindo que as crianças tenham a visão integral da sala, especialmente dos adultos, que são considerados suporte afetivo para as ações suas ações (CAMPOS-DE-CARVALHO, 1990).

Em contrapartida, a figura 46 mostra a face externa das portas das duas salas dos berçários que revelam imagens inadequadas às crianças seja pela estereotipia, seja pela altura em que está afixada. Em relação à porta do Berçário II 51 (à esquerda), o painel onde está escrito “Que som é esse?” embora esteja na altura da criança, não evidencia a participação da criança na sua produção. De acordo com o relato dos educadores, este painel se referia a um dos projetos, cujo tema era “a música”. Sendo assim, eles elaboraram um desenho que representasse, na visão deles, essa ideia, para chamar a atenção dos pequenos. Embora o painel tivesse uma intenção pedagógica, este não parecia ser significativo àquelas crianças. Segundo Guimarães (2009), isto ilustra as ações unilaterais dos adultos sobre as crianças.



Figura 46 – Portas das salas dos Berçários II 51 e 50 (Foto da autora, junho de 2008)

Já na porta do Berçário II 50, não observamos nenhuma intenção pedagógica, pois, além de o desenho apresentar traços estereotipados, ele também estava numa altura além dos

limites táteis e visuais das crianças, revelando a visão adultocêntrica da educação. Segundo os *Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*,

A definição da ambientação interna vai envolver uma estreita relação com a proposta pedagógica e com o conhecimento dos processos de desenvolvimento da criança. A organização dos arranjos internos será feita em função da atividade realizada e da interação desejada. (BRASIL, 2006, p. 28)

Nesse sentido, era preciso discutir com os educadores a necessidade de eles refletirem sobre as suas práticas substanciadas na referência teórica adotada pela instituição. De acordo com a diretora, a creche segue a orientação sócio-interacionista, baseada no pensamento de Vygotsky e Wallon.

Combinamos com a diretora e os educadores que as sessões reflexivas iniciariam em julho, após estabelecer um vínculo de confiança com os educadores.

#### **6.6 Segunda intervenção: primeira sessão reflexiva “a escolha dos brinquedos e a localização das estantes vazadas” - julho/2008**

A primeira sessão reflexiva ocorreu em 03/07/2008, com o grupo de educadores do Berçário I 60. O tema foi “a escolha do brinquedo de grandes dimensões”, que seria introduzido nas três salas de berçário.

Levamos para o encontro o encarte de uma loja de brinquedos para crianças pequenas. As educadoras<sup>95</sup> manusearam o material, com atenção, apontando para vários brinquedos que consideravam importantes para a prática pedagógica no Berçário I 60, como jogos de encaixe, cubos coloridos e bandinha, bem como brinquedos maiores para o pátio. No entanto, a maioria dos brinquedos escolhidos não se adequava aos bebês nem aos propósitos da pesquisa, seja pelo material (metal, no caso da bandinha), seja pelo tamanho (um brinquedo para colocar no pátio externo). Lembrei ao grupo que a escolha deveria ser feita com base em alguns critérios acordados na proposta da pesquisa: ser um brinquedo de grandes dimensões; de uso coletivo; leve para ser deslocado de um lugar para o outro pelas próprias crianças e que pudesse ser montado de formas diversas (multifacetado). No encarte havia 4 brinquedos espumados, de grandes dimensões, adequados para bebês/crianças pequenas e para o ambiente interno (sala). Depois de muitas avaliações sobre o uso, a quantidade de peças e o

---

<sup>95</sup> Neste período da pesquisa, o grupo de educadores do Berçário I era formado exclusivamente por mulheres. O Berçário I 60 teve o primeiro educador em outubro/2008.

formato, optamos por dois brinquedos espumados de grandes dimensões denominados *Centro de Atividades* (fig. 47) e *Conjunto Cubo Grande* (Fig. 48) .

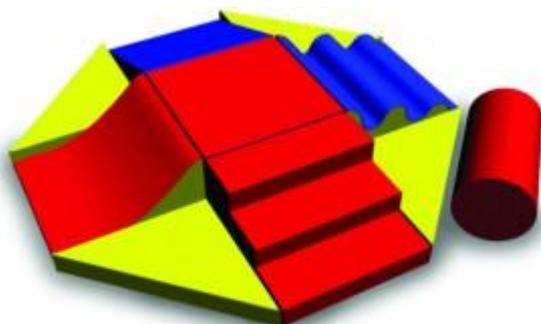


Figura 47 – Centro de Atividades

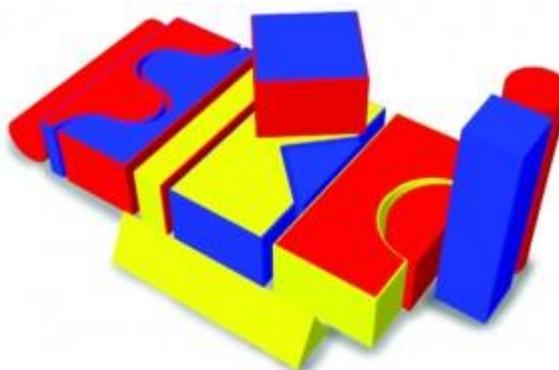


Figura 48 – Conjunto Cubo Grande

O Centro de Atividades é composto por 10 peças (módulos) coloridas que montadas formam um octógono. O brinquedo sugere várias possibilidades de exploração, como desmontá-lo e montá-lo de outras maneiras, subir e descer, discriminar cores, formas e texturas, além de favorecer a interação social de crianças devido ao formato que cria uma zona circunscrita. O outro brinquedo espumado, composto por 9 peças de formas diferentes (cilindros, cubos, triângulos, pontes), é semelhante ao primeiro. As educadoras do Berçário I demonstraram o desejo de adquirir os dois através de palavras e “olhares pedintes”: “*Seria tão bom se pudéssemos ter esses dois...*” – disse uma educadora<sup>96</sup> apontando para as imagens dos brinquedos. Justificaram o desejo de mais de um brinquedo dizendo que a quantidade de brinquedos que tinham na sala era bastante limitada levando-os a fazerem um rodízio dos mesmos durante a semana. Disseram também que as crianças já não se interessavam mais pelos brinquedos da sala porque eles já estavam “velhos” e alguns se encontravam danificados<sup>97</sup>.

Falei para o grupo a respeito de minha experiência como coordenadora de uma creche filantrópica, onde o número de brinquedos também era escasso, e como eu e as educadoras tínhamos lidado com esta questão. Introduzi a reflexão sobre a construção de brinquedos que pudessem ser feitos utilizando-se sucatas, garrafas pet, caixas de sorvete, meias velhas... Algumas educadoras lembraram de brinquedos que haviam construído para essa creche e para

<sup>96</sup> Combinamos com o grupo de educadores que eles teriam a identidade não revelada nas sessões reflexivas.

<sup>97</sup> Faltavam alguma parte, porém, sem causarem perigo às crianças.

outras instituições. Discutimos a possibilidade de superar essa dificuldade de modo criativo e autônomo. Outro aspecto que foi abordado foi a necessidade de as crianças terem acessibilidade aos brinquedos para poderem desenvolver a autonomia. Perguntei “*Como a criança vai desenvolver a autonomia se ela não pode escolher?*” Elas concordaram, mas disseram que não tinham um lugar adequado para organizá-los, por isso elas os guardavam nos berços que não eram usados pelas crianças. Elas também relataram a necessidade de terem um local adequado para guardarem o material de trabalho.

De acordo com Jaume (2004), o modo como organizamos e apresentamos os brinquedos às crianças afeta significativamente o interesse e o cuidado delas com os mesmos. Igualmente, podemos dizer que os educadores precisam de mobílias adequadas para organizar os brinquedos nas salas, para valorizá-los como ferramentas pedagógicas. Não só a falta de brinquedos pode comprometer a prática pedagógica, mas sobretudo, o modo como os brinquedos são tratados pelos adultos, educadores e direção.

As primeiras sessões reflexivas com os educadores dos Berçário II 51 e 50 ocorreram em 10/07 e 15/07, respectivamente, e o tema foi a escolha dos locais para introduzir as 4 estantes baixas vazadas na sala. Já havíamos providenciado a confecção da mobília projetada pela arquiteta Héliide na sua pesquisa. Iniciei a sessão falando sobre os estudos da psicologia ambiental acerca da relação do ambiente com as ações e brincadeiras de crianças pequenas em creches. Entreguei a eles duas folhas com o desenho da sala e solicitei que eles escolhessem lugares para colocar as estantes e falassem um pouco sobre a escolha. Na primeira folha eles colocariam as estantes na zona do contorno, e na segunda, eles construiriam zonas circunscritas, baseados nos estudos que eu expliquei.

No grupo dos educadores do Berçário II 51, o resultado foi a seleção de apenas duas estantes que seriam colocadas em pontos opostos. Eles disseram que só precisavam de duas, pois, uma seria para colocar os calçados das crianças ficando acessível a elas e a outra, que ficaria próxima do “cantinho da arte”, seria para guardar os materiais artísticos (tintas, pinceis, lápis de cera...) (Fig. 49).

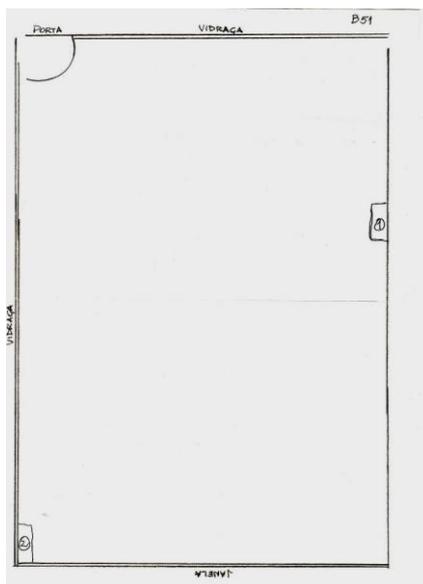


Figura 49 - Desenho da sala do Berçário II 51 com as estantes nos contornos

Na outra folha, eles desenharam duas zonas circunscritas formadas pelas 4 estantes em extremidades opostas da sala (Fig. 50). Eles justificaram o posicionamento das estantes dizendo que assim os 4 cantos da sala estariam estruturados, pois dois deles já tinham elementos espaciais estruturadores: a porta e a pilha de colchonetes.

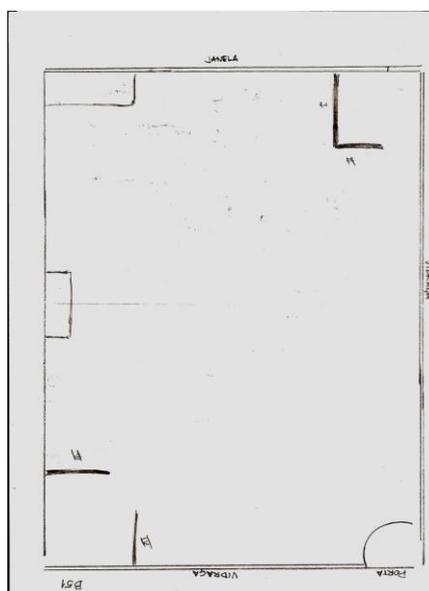


Figura 50 – Desenho da sala do Berçário II 51 com as estantes formando zonas circunscritas.

Já grupo de educadores do BII 50 preferiu concentrar as estantes na parte da frente da sala, próximas dos painéis que continham informações para eles mesmos. As estantes ficariam

localizadas no local onde o armário estava para não mexer na estrutura da sala que haviam planejado no início do ano (Fig.51) .

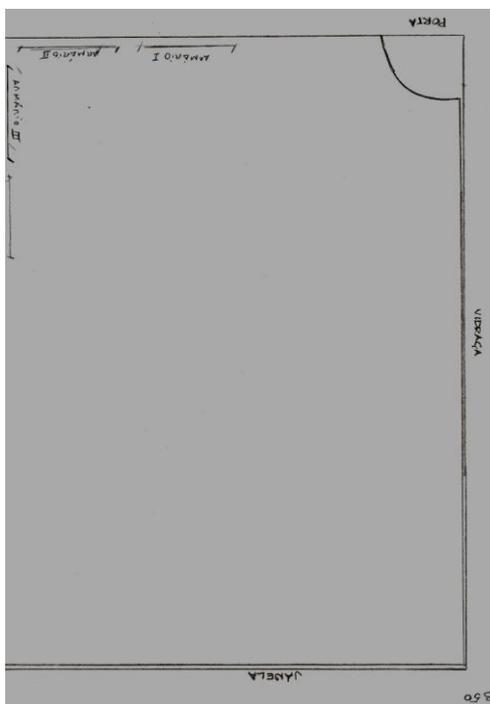


Figura 51 - Desenho da sala do Berçário II 50 com as estantes nos contornos

Também, essa organização espacial manteria o mesmo “espaço útil” (expressão usada por um dos educadores) para as crianças desenvolverem as atividades. O espaço útil pode ser aqui entendido como espaço produtivo, aquele que auxilia a realização dos trabalhos escolares e dos movimentos que devem ser exercitados , como correr, pulat, daltar imitando animais, por exemplo. Outra razão da localização das estantes naquele local é que encobririam um vergalhão existente no chão.

Já a localização das zonas circunscritas formadas pela posição das estantes concentrou-se no meio de uma parede da sala, uma ao lado da outra (Fig. 52).

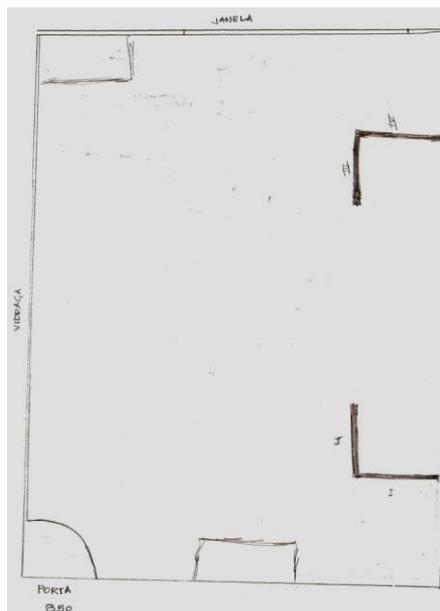


Figura 52 – Desenho da sala do Berçário II 50 com as estantes formando zonas circunscritas

Diferente dos estudos clássicos sobre arranjo espacial na creche, que seguem o experimento ecológico (BRONFRENBERNER, 1977), onde o pesquisador é o único que define o ambiente de investigação, ou seja, ele escolhe os objetos e equipamentos e a sua localização para estudar os efeitos dos arranjos espaciais, privilegamos a reflexão conjunta sobre a introdução das estantes e brinquedos nas salas.

### 6.7 Terceira intervenção: entrega das caixas de vime e discussão sobre o seu uso na segunda sessão reflexiva – agosto/2008

Na creche, a questão da organização do ambiente *para* a criança nos remete a outra questão complementar: a problemática do ambiente *para* o educador. De acordo com Barbosa e Horn (2001, p. 74) o trabalho pedagógico “deve ter como meta a co-habitação” onde as necessidades de crianças e adultos precisam ser respeitadas.

Na sessão reflexiva anterior, os educadores relataram a necessidade de terem um lugar específico para organizar seus próprios materiais de trabalho<sup>98</sup>, pois os armários eram muito pequenos e precários. Na busca de levá-los a refletirem sobre os seus próprios espaços, entregamos a cada grupo um conjunto com 7 caixas de vime de diferentes tamanhos (quatro

<sup>98</sup> A necessidade da colocação de armários suspensos e prateleiras já havia sido expressa através do *wish poem* (SANOFF, 1991) na pesquisa de Héliide Blower. Ver Blower (2008).

com tampa e três sem tampa), conforme pode ser visto na figura 53, e depois discutimos com os grupos as possibilidades de uso que eles criaram na segunda sessão reflexiva.



Figura 53 – Caixas de vime (Foto da autora, agosto de 2008)

De modo geral, os educadores usaram as caixas para guardar diferentes objetos de acordo com a sua função. A partir da introdução desses objetos, algumas mudanças nos ambientes puderam ser verificadas.



Figura 54 – Caixas de vime organizadas na sala do Berçário I 60 (Foto da autora, agosto de 2008)

No Berçário I 60, três caixas foram colocadas em cima da mesa e outra menor, em cima do armário, que foi deslocado para a parede ao lado, ficando embaixo da janela e ao lado da mesa (Fig.54). Uma caixa sem tampa foi utilizada para guardar brinquedos pequenos, sendo colocado dentro de um berço onde se encontravam caixas de plástico com outros brinquedos. O restante dos cestos ficou em um berço para ser utilizado posteriormente.

O fato de os educadores alterarem a posição do armário para perto da mesa talvez reflita o desejo de ampliá-lo para melhor organizar o material de trabalho. Neste caso, a mesa e as caixas funcionaram como um anexo do armário. Novamente, a introdução de um novo elemento na sala provocou a mudança de relações entre pessoas e delas com os outros objetos.

Recuperando as idéias de Santos (1997a) sobre a dialética entre a configuração territorial ou geográfica e a dinâmica social, esta nova configuração do ambiente reforçou a potência da zona circunscrita formada pela mesa encostada na parede, visto que o fechamento de mais um lado foi materializado com a lateral do armário. Se, anteriormente, esta área já era utilizada pelas crianças, agora, ela ampliava as possibilidades não só de procura pelo local, mas sobretudo, de permanência das mesmas.

Seguindo a ideia das almofadas temáticas e dos brinquedos espumados, que ainda não tinham sido introduzidos nas salas, as educadoras do Berçário I 60 colocaram na sala alguns blocos de espuma que estavam no Berçário II 50 e incentivaram as crianças a os empilharem (Fig. 55 ).



Figura 55 – Blocos de espuma na sala do Berçário I 60(Foto da autora, agosto de 2008)

Além disso, brinquedos de grandes dimensões, como as almofadas, os blocos e outros começam a ser oferecidos às crianças no centro da sala, estruturando essa área de modo a convidar as crianças a transformarem-na em lugar de brincadeira (Fig. 56).



Figura 56 – Brinquedos no centro da sala do Berçário I 60 (Foto da autora, agosto de 2008)

Outro aspecto interessante, fruto de nossas discussões, foi a confecção de alguns brinquedos pelas educadoras usando garrafas pet com tintas coloridas, que foram espalhadas pela sala, incentivando as crianças caminharem ou engatinharem na direção das mesmas.

Podemos dizer que os brinquedos começaram a ser organizados nas áreas anteriormente vazias preenchendo principalmente a área central. Isto acarretou a distribuição mais harmônica das crianças pela sala, além de serem observados deslocamentos mais interessantes, como apresentamos nos registros feitos no diário de bordo:

*Ele [I] andava por toda a sala, apontando para todos os móveis, brinquedos e figuras nas paredes; falava muito cada vez que apontava para algum lugar (D.B. 25/08/2008)*

*M. andou por toda a sala e não procurava a presença de nenhum adulto, também não procurava a presença de nenhuma outra criança. A menina brincou com o andador, até que descobriu que podia ficar entre o armário do material das educadoras e a parede. (D.B. 25/08/2008).*

*M.S. tirava os bebês conforto e os arrastava por todo o espaço. I, A. J., M. So. E N. imitaram a amiga, e logo os objetos estavam espalhados por toda a sala; eles se sentavam e imitavam as educadoras, sacudindo o bebê conforto como se ninassem uns aos outros.(D. B. 25/08/2008)*

No primeiro registro, vimos que a estruturação do ambiente através do mobiliário, dos brinquedos e painéis, além de favorecer a exploração de diferentes áreas do ambiente, propiciava jogos de linguagem, isto é, o exercício da oralidade e do pensamento.

No Berçário II 51, os educadores decidiram colocar em uso apenas duas caixas, uma para guardar os lençóis e a outra, os forros dos colchonetes. As caixas foram empilhadas sobre os colchonetes, que estava no canto da sala funcionando como prateleira (Fig. 57).



Figura 57 – Caixas de vime organizadas na sala do Berçário II 51 (Foto da autora, agosto de 2008)

Na trilha das mudanças ocorridas no Berçário I 60, os educadores do Berçário II 51 dispuseram as caixas de vime para as crianças, pois a sala tinha de poucos brinquedos. As crianças transformaram as caixas em carrinhos, chapéus etc.. Outros foram levados para o corredor para guardar o material de artes.

Os educadores também confeccionaram um painel de fotos das famílias na parede abaixo da janela, denominando-o de “cantinho da minha casa”. Por que a escolha desta área para montar um painel de fotos das famílias? Antes da colocação da divisória com vidraça, esta era uma área fortemente estruturada por uma cerca que possibilitava às crianças visualizarem a outra sala, antes de ser construída a divisória com a vidraça, sendo bastante ocupada por elas. Talvez a intenção fosse a de dar continuidade ao significado dessa área para as crianças.

Geralmente, as almofadas de animais eram levadas pelas próprias crianças para os colchonetes, onde elas desenvolviam pequenos enredos, usando, por exemplo, a almofada do jacaré para representar o jacaré-pai e o fantoche do jacaré, o jacaré-filho. Outras almofadas

coloridas também foram inseridas na sala, arrumada pelos educadores em cima dos colchonetes proporcionando uma atmosfera acolhedora.

As almofadas também serviram de apoio para as crianças subirem nelas e olharem para a sala do Berçário II 50. O teto, foi estruturado com móveis feitos com CDs, que compunham um caminho que ia desde a entrada da sala até o meio dela. A escassa estruturação do chão e nas paredes se contrapunha à rica estruturação do teto (Fig. 58).



Figura 58 – Móviles e painel de fotos na sala do Berçário II 51 (Foto da autora, agosto de 2008)

Os educadores do Berçário II 50 utilizaram todas as caixas, uma para cada tipo de objeto: folhas, pequenos jogos, livros, lençóis e os trabalhos das crianças. As caixas foram arrumadas sobre e dentro do armário. De acordo com os educadores, as caixas possibilitaram uma “limpeza” do ambiente, pois facilitaram manter a sala organizada. Eles reservaram uma delas para as crianças brincarem de “bola ao cesto”.

#### **6.8 Quarta intervenção: Terceira sessão reflexiva “como organizamos as salas” – agosto/2008**

Durante o dia de Centro de Estudos do mês de agosto, realizamos a terceira sessão reflexiva, que abordou a questão da organização das salas. Esta sessão reuniu todos os educadores que estavam presentes naquele dia. Pedimos para que cada grupo representasse graficamente a disposição espacial de sua sala e que explicasse a localização dos elementos espaciais (mobiliário, objetos e equipamentos). Esta proposta possibilitou que os educadores pensassem nos arranjos espaciais que tinham construído, favorecendo o planejamento de outros mais interessantes à prática pedagógica.

De um modo geral, os educadores das três salas mantinham os contornos das salas estruturados e o centro, vazio, por acreditarem que a criança pequena precisa de espaço para se movimentar, e que esse deve ser seguro (Fig. 60). As educadoras do Berçário I 60 disseram que os berços foram organizados um do lado do outro junto às paredes para oferecer espaço amplo no centro da sala para as crianças poderem brincar e se locomover melhor. Os colchonetes foram arrumados próximos do espelho para propiciar às crianças brincadeiras com a sua imagem e com a dos adultos.

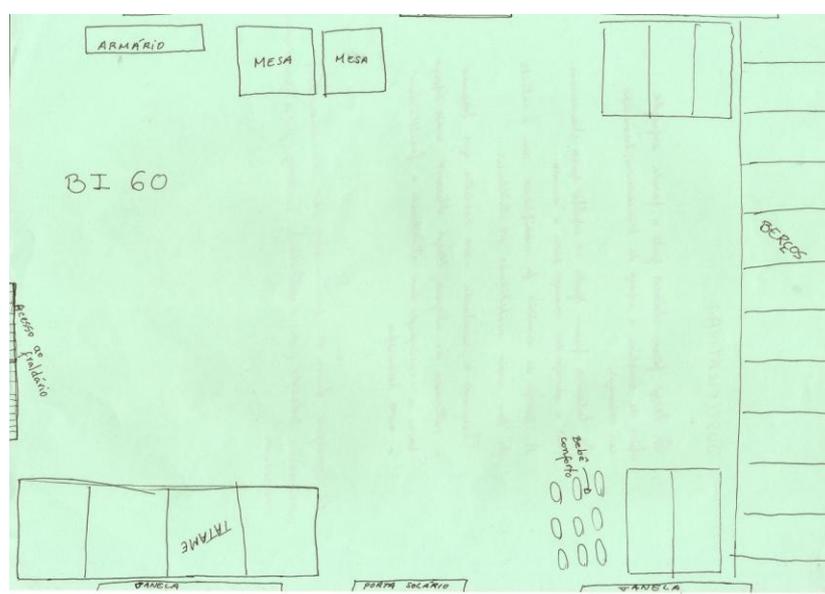


Figura 59 – Desenho do arranjo espacial da sala do Berçário I 60 feito pelos educadores

Discutimos o que seria, então, um espaço seguro, e se não poderíamos conciliar segurança com desafio. Questionamos o quão seria interessante inserir alguns elementos espaciais no centro da sala para que as crianças tivessem desafios seguros naquela área, como os tapetes emborrachados.

Já os educadores do Berçário II 51 explicaram que a sala foi organizada em “cantos” para que as diferentes capacidades fossem estimuladas (Fig.60).

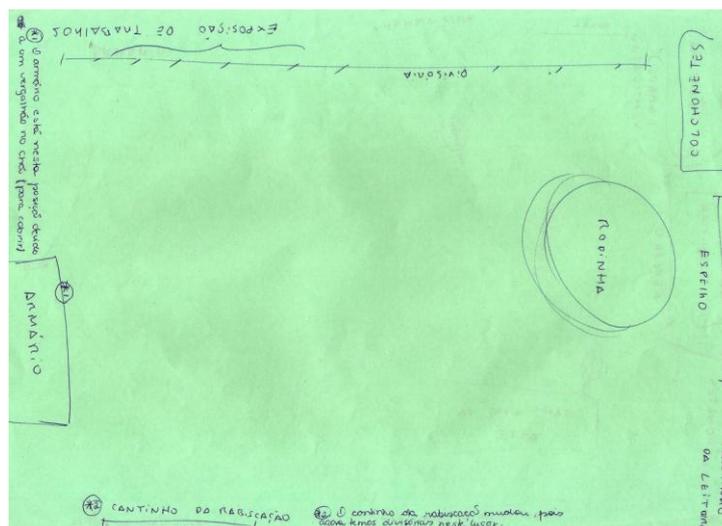


Figura 60 – Desenho do arranjo espacial da sala do Berçário II 51 feito pelos educadores

Os educadores do Berçário II 50 destacaram o cantinho da rabiscacão, o cantinho da leitura, o local onde os trabalhos das crianças eram expostos, o armário, o espelho, os colchonetes e a rodinha (Fig. 61). Tais elementos expressavam a preocupação do grupo em realizar atividades que fizessem parte do cenário escolar e que estimulassem os sentidos.

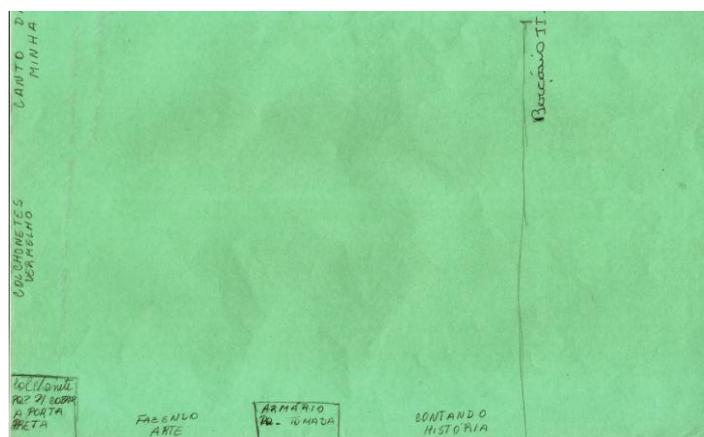


Figura 61 – Desenho do arranjo espacial da sala do Berçário II 50 feito pelos educadores

A sala do Berçário II 50 era dividida em duas áreas de forte estruturação espacial: a área próxima ao espelho e a próxima da porta. Na primeira, os colchonetes e o espelho chamavam as crianças para brincadeiras em pequenos grupos; na segunda, os trabalhos de pintura, desenho e colagem das crianças em folhas coloridas, que ficavam expostos na altura delas, as convidavam não só a alcançá-los com os olhos, mas sobretudo, com as mãos.

### 6.9 Quinta intervenção: Introdução do “Brinquedão” nas salas - setembro/2008

Os dois brinquedos escolhidos pelos educadores do Berçário I 60 foram transformados em um só e renomeados por eles de “Brinquedão”. A proposta da pesquisa era que esses brinquedos deveriam ser usados pelas três turmas de berçário, cada uma num horário diferente. Isto fez com que os brinquedos não ficassem montados permanentemente nas salas, incentivando a transformação das salas durante o dia. Infelizmente, para nossa surpresa, o corredor foi o ambiente escolhido para “guardar os brinquedos” como faziam com os demais (Fig. 62).

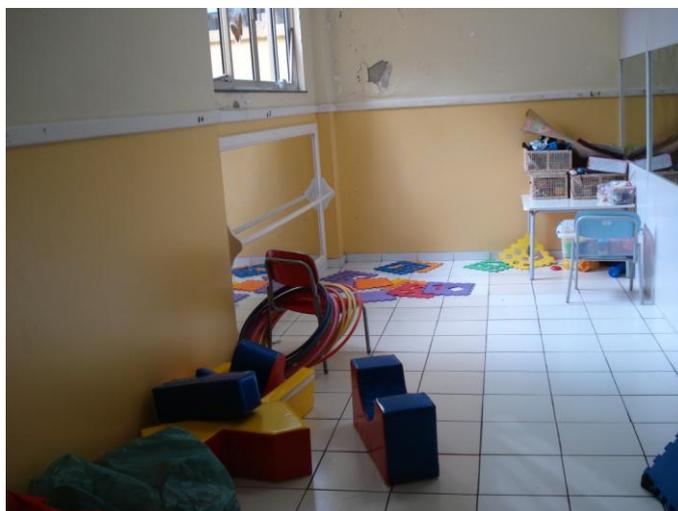


Figura 62 – O “Brinquedão guardado no corredor dos Berçários II 51 e 50  
(Foto da autora, setembro de 2008)

Na sala do Berçário I, a inserção do “Brinquedão” passou por 4 etapas consecutivas: (i) A utilização do brinquedo em módulos separados; (ii) A utilização do brinquedo montado sobre o chão; (iii) A utilização do brinquedo montado sobre os colchonetes; e (iv) A utilização do brinquedo montado sobre um tapete emborrachado. Este processo, no entanto, não ocorreu linearmente.

A introdução de um brinquedo colorido, cheio de desafios e de possibilidades de brincadeiras e estruturador do espaço atraiu as crianças, como geralmente acontece quando apresentamos uma novidade para as elas. As educadoras, no entanto, ficaram preocupadas que o contato das crianças com o brinquedo pudesse prejudicá-las, pois, todas elas queriam brincar com o novo brinquedo ao mesmo tempo. Isto fez com que o grupo ficasse perto das crianças para que elas não se machucassem, seja com mordidas, seja caindo no chão. Durante

alguns dias, as educadoras se recusaram a colocar o brinquedo na sala e justificavam a decisão dizendo que o ele era “perigoso”. Então, elas resolveram arrumá-lo na sala em módulos separados. Dessa forma, as crianças brincaram sentadas explorando o zíper dos módulos, empilhando-os e arrastando-os. Conversamos a respeito disso, e, juntas, encontramos uma solução: montá-lo por inteiro sobre os colchonetes. Isto fez com que as educadoras ficassem mais tranquilas, mas, ainda não estavam satisfeitas, pois ao deslocar os colchonetes para dar suporte ao brinquedo, a área do espelho ficou desfalcada. Então, elas lembraram que havia alguns módulos do tapete emborrachado guardados na sala de material. Os módulos foram colocados como base para o “Brinquedão”. No entanto, a quantidade de peças de tapete era insuficiente para cobrir toda a área do brinquedo. Providenciamos mais alguns e o brinquedo pode ser utilizado pelas crianças de modo mais seguro (Fig. 63).



Figura 63 – Brinquedo armado na sala do Berçário I 60 (Foto da autora, setembro de 2008)

Enquanto isso, nas salas dos Berçários II, os educadores também tiveram medo de que as crianças se machucassem com o uso do brinquedo montado, preferindo oferecê-lo desmontado. No entanto, as crianças juntavam as peças e faziam diferentes arranjos, como sequências, aglomerados etc. Na medida em que o “Brinquedão” ia sendo usado pelas crianças para desenvolver diferentes brincadeiras, os educadores foram ressignificando-o e passaram a percebê-lo como um aliado de suas práticas pedagógicas.

As Figuras 64 e 65 ilustram as construções das crianças do Berçário II 51 as quais propiciavam brincadeiras motoras divertidas de subir, pular, empurrar etc..



Figuras 64 e 65 – O “Brinquedão” usado pelas crianças do Berçário II 51 (Fotos da autora, setembro de 2008)

Já no Berçário II 50, as peças do “Brinquedão” ficavam espalhadas nos contornos da sala e eram utilizadas para as brincadeiras de faz de conta, transformando-se em carrinhos, mesas, bancos, cavalos etc. (Fig. 66).



Figura 66 – O “Brinquedão” usado na sala do Berçário II 50 (Foto da autora, setembro de 2008)

No início do mês de outubro, mais da metade dos educadores saíram da creche e outros novos passaram a compor a equipe. No Berçário I, somente uma educadora permaneceu. A mudança no ambiente social provocou alterações também no ambiente físico, particularmente na retirada de vários berços da sala e o rearranjo dos cinco que restaram (Fig. 67). Assim, os educadores atribuíram a eles novas funções: um foi destinado a guardar as

mochilas das crianças; outros dois transformaram-se em trocadores de fralda e os dois últimos foram usados para guardar os brinquedos e as bolsas dos educadores. A quantidade de bebês-conforto também foi diminuída e arrumada entre os berços.



Figura 67 – Rearranjo espacial da sala do Berçário I 60 (Foto da autora, outubro de 2008)

Nota-se na figura acima (Fig. 67) que o espaço livre da sala foi ampliado e novos brinquedos e objetos passaram a fazer parte deste ambiente, como foi o caso do tapete emborrachado e de uma piscina inflável, doada à creche por uma mãe. O tapete era arrumado em diferentes locais da sala, mas, geralmente ficava nos cantos. A piscina era colocada no centro, mas as crianças levavam-na para outras áreas. Por ser um brinquedo leve, ele favorecia o deslocamento pelas próprias crianças sem causar perigo a elas.



Figura 68 – Fotos das crianças coladas no chão do Berçário I 60 (Foto da autora, outubro de 2008)

A valorização dos três planos espaciais - chão, paredes e teto - parecia ser preocupação dos educadores do Berçário I 60, que, dando continuidade à experiência do registro fotográfico, inicialmente proposto pelas pesquisadoras, fotografaram as crianças em momentos diferentes do dia e prenderam as fotografias no chão da sala para que as crianças

pudessem tocá-las, tanto com as mãos quanto com os pés, ou com outra parte do corpo (Fig. 68). Isso contribui para a apropriação dos espaços da sala pelas crianças que desde muito cedo constroem significados sobre o meio que as cercam.

#### 6.10 Sexta intervenção: introdução das estantes vazadas nas salas de Berçários II 51 e 50 - novembro/2008

A última tomada de fotos ocorreu no mês de novembro com a introdução de quatro estantes em cada sala, em duas fases: (i) encostadas nas paredes e nas divisórias e (ii) formando zonas circunscritas. Como já dissemos, a posição de cada estante foi planejada numa sessão reflexiva, com base nas discussões das pesquisas sobre arranjo espacial em creches<sup>99</sup> que discutimos com os educadores. Mesmo os educadores do Berçário II 51 tendo planejado a colocação de apenas duas estantes na sala para a primeira fase, no momento de organizar o espaço, eles resolveram usar as quatro.

Nas duas salas dos Berçários II, as quatro estantes foram utilizadas de formas bem diversas. No Berçário II 50 elas ficaram distribuídas mais harmonicamente pelo espaço, cada uma ocupando uma parede/divisória da sala. Além disso, as estantes ficaram vazias para que as crianças pudessem usá-las nas brincadeiras e colocar sobre elas o que desejassem (Fig. 69 e 69a).



Figuras 69 e 69a – Estantes vazadas localizadas nos contornos da sala do Berçário II 51

(Fotos da autora, novembro de 2008)

<sup>99</sup> Parte da revisão bibliográfica desta tese.

As crianças “entravam” nas estantes e deitavam-se sobre as duas prateleiras mais baixas, como se fossem camas. As estantes, ao serem usadas desta maneira, formavam ZCs proporcionando às crianças o sentimento de segurança e a sua permanência nesses locais.

Por estarem vazias, as estantes também eram frequentemente deslocadas do lugar pelas crianças, que formavam outros arranjos criando, às vezes, cantos em forma de ZCs para suas brincadeiras.

Embora as estantes possibilitassem outras arrumações na sala pelas crianças, os educadores insistiam em colocá-las encostadas nas paredes, pois acreditavam que as crianças poderiam derrubá-las e se machucar. No entanto, acreditamos que, se os educadores estiverem próximos das crianças, participando das brincadeiras, isso pode ser evitado. Também, as estantes foram planejadas para poderem ser deslocadas por crianças pequenas com segurança.

No Berçário II 50 as estantes seguiram outro rumo: três delas foram “capturadas” pelos educadores como continuação do armário, ocupando todas as prateleiras com material de trabalho (Fig. 70). A outra foi colocada em frente ao “cantinho da leitura” e apoiava uma caixa com livros infantis (Fig. 71).



Figuras 70 e 71 – Estantes vazadas localizadas nos contornos da sala do Berçário II 50 (Fotos da autora, novembro de 2008)

Mesmo assim, as crianças do Berçário II 50 ressignificavam o uso das estantes (Fig. 72). Isto quer dizer que elas não aceitam passivamente o ambiente que lhes é oferecido,

transformando a função dos objetos de modo a atender às suas necessidades de desenvolvimento.



Figura 72 – Brincadeiras com a estante no Berçário II 50 (Foto da autora, 2008)

Se no Berçário II 51 as estantes estavam mais disponíveis a serem utilizadas pelas crianças, no Berçário II 50 elas foram significadas pelos educadores como mobiliário escolar. O tapete arrumado na frente das três estantes delimitava a fronteira entre o “lugar da educação” e o “lugar do cuidado”, pois as crianças eram trocadas sobre o tapete emborrachado (Fig. 73).



Figura 73 – Lugar da troca de roupas das crianças do Berçário II 50 (foto da autora, novembro de 2008)

A segunda fase da organização das estantes nas salas de Berçário II favoreceu mais seu uso pelas crianças como brinquedo, compondo cenários ou delimitando áreas de brincadeira principalmente de casinha e escolinha, conforme registramos em nossas observações.

No Berçário II 51, as quatro estantes foram posicionadas em cantos opostos da sala transformando-se em brinquedos e cenários (casas, pistas de carrinhos etc.). Também, elas possibilitaram a distribuição das crianças pelo ambiente de forma mais uniforme (Fig. 74 e 75).



Figuras 74 e 75 – Zonas circunscritas formadas pelas estantes no Berçário II 51  
(Fotos da autora, novembro de 2008)

No Berçário II 50 três estantes foram colocadas na posição perpendicular à parede e à divisória e concentradas na região central da sala (Fig. 76 e 77).



Figuras 76 e 77 – Zonas circunscritas formadas pelas estantes no Berçário II 50  
(Fotos da autora, novembro de 2008)

Embora elas estivessem sendo usadas nas brincadeiras das crianças, as duas primeiras prateleiras continham material para a realização dos “trabalhinhos” (Fig. 78).



Figura 78 – Estante com material dos educadores do Berçário II 50 (Foto da autora, novembro de 2008)  
Uma das estantes, no entanto, ficou encostada na parede próxima ao armário, sustentando o gravador e uma caixa de vive, sem formar uma ZC (Fig. 79).



Figura 79 – Estante vazada encostada na parede do Berçário II 50 – (Foto da autora, novembro de 2008)

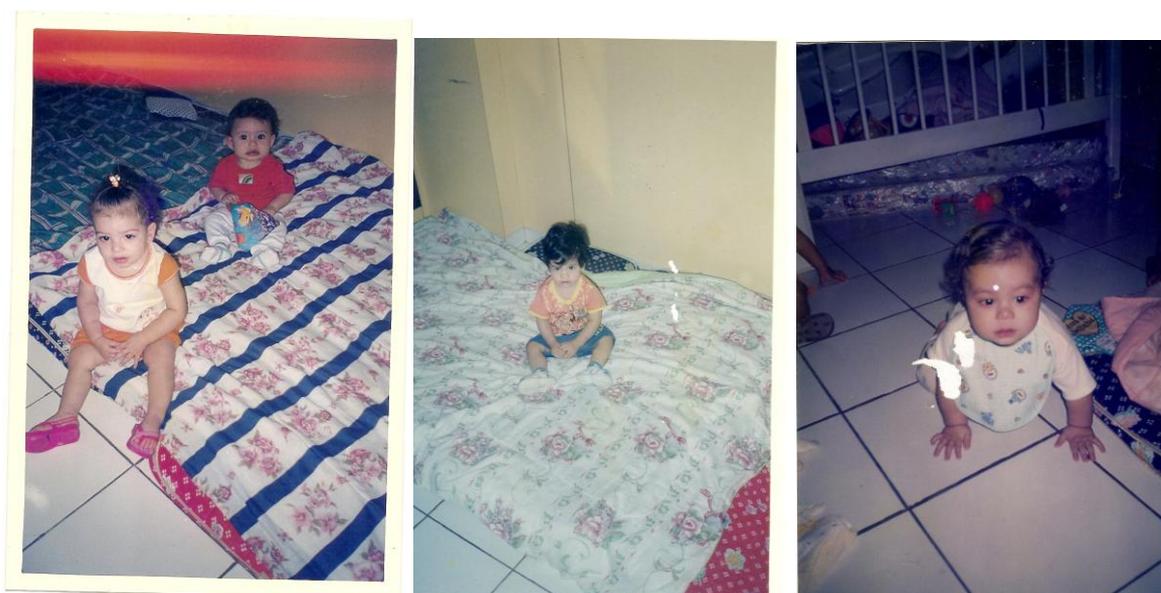
Na hora de organizar os ambientes, os arranjos espaciais foram diferentes do que os educadores haviam planejado. A discussão sobre os diferentes arranjos criados por eles e pelas crianças levou-os a refletir sobre a importância das negociações entre crianças e adultos para a arrumação das salas.

#### 6.11 Sétima intervenção: Quarta sessão reflexiva “análise de fotografias dos arranjos espaciais dos berçários” – novembro e dezembro/2008

Na última sessão reflexiva, apresentamos para os três grupos de educadores várias fotografias das salas dos berçários em períodos diversos: (i) 2004. (ii) 2006; (iii)

2008/inserção e 2008/julho. Pedimos aos educadores para comentarem as fotos enfocando as transformações físicas dos ambientes e arelacionando-os às práticas educativas na creche<sup>100</sup>.

Em relação às fotos que foram feitas em 2004 (Fig. 80, 81 e 82), os três grupos destacaram a escassez de brinquedos e das mobílias nas salas dos berçários, comparando esses ambientes com um depósito de crianças. Para eles, as fotos transmitiam tristeza e ausência de proposta pedagógica, pois as paredes estavam sem nenhum estímulo para as crianças (figuras, desenhos, “trabalhinhos” etc.). Os educadores ficaram impressionados com o uso coletivo dos colchões que, para eles, significava desprezo pela individualidade de cada criança. Outro aspecto que chamou atenção do grupo foi a pouca quantidade de brinquedos.



Figuras 80, 81 e 82 – Sala do Berçário em 2004 (fotos cedidas pela diretora da creche)

As fotos de 2006 (Fig. 83, 84, 85, 86 e 87) foram percebidas pelos educadores como um avanço da creche em relação à estruturação espacial dos berçários, pois as paredes já apresentavam enfeites e cada criança tinha o seu colchonete para descansar. Também, os educadores destacaram a presença de brinquedos e de mobiliário para guardar o material pedagógico (ainda que em condições precárias). Para eles, o desenho feito pelas crianças preso no armário, na altura delas, expressava o caráter educativo da creche, presente nos dias atuais da creche.

<sup>100</sup> Selecionamos para a tese aquelas que chamaram mais atenção dos educadores.



Figura 83 – Sala do Berçário em 2006 (Foto feita pelos educadores da creche, 2006)



Figuras 84, 85, 86 e 87 – Salas dos Berçários II 51 e 50 em 2004 (fotos feitas pelos educadores da creche, 2006)

Por outro lado, os educadores reconheceram que os ambientes precisavam ser mais estruturados, com brinquedos, móveis e painéis. Destacaram a necessidade de um armário suspenso, na altura dos adultos, para que eles pudessem arrumar o material de trabalho. Discutimos a necessidade de a direção providenciar esse mobiliário, que já fora planejado pela arquiteta Héli de Blower na ocasião da pesquisa de mestrado (BLOWER, 2008).

Os ambientes apresentados nas fotos da inserção de 2008<sup>101</sup> foram elogiados, pois refletiam a sensação de acolhimento e aconchego, fundamentais para receber as crianças novas na creche. Contudo, os educadores perceberam que os ambientes ainda não estavam com a “cara das crianças”, isto é, os painéis eram produção exclusiva dos adultos. Discutimos o quanto é importante estar atento às crianças reais com as quais trabalhamos, pois elas devem ser co-construtoras dos ambientes.

Por fim, os educadores reconheceram as transformações dos ambientes que aparecem nas fotos feitas em julho de 2008, especialmente pelo fato de elas serem fruto de um novo olhar deles sobre o espaço o qual a pesquisa lhes tinha proporcionado. Eles relataram que se sentiam mais fortalecidos e confiantes para organizar os ambientes de trabalho e destacaram as estruturações feitas no teto, nas paredes e no chão das salas.

Concordamos com os educadores quando eles disseram que as primeiras fotos, as de 2004, expressavam a tendência assistencialista de atendimento às crianças pequenas, sendo a creche vista como um lugar destinado exclusivamente para guardá-las, como foi no início da sua história (CIVILETTI, 1988). Já as fotos de 2006 apresentavam elementos pedagógicos, refletindo a tendência educacional da creche. Se compararmos as fotos produzidas em 2006 com as de 2008, verificamos que a creche estava procurando articular o cuidado com a educação, como orientam os documentos mais recentes (*Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*, BRASIL, 1999; *Plano Nacional de Educação*, BRASIL, 2001; *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil*, BRASIL, 2006 e *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*, BRASIL, 2009).

Embora várias transformações espaciais tenham ocorrido entre os anos de 2006 e 2008, os problemas com a mobília danificada e a pouca quantidade de brinquedos ainda era presente.

#### **6.12 Oitava intervenção: Entrega do questionário aos três grupos de educadores dos berçários – dezembro/2008**

A última intervenção que fizemos foi a entrega de um questionário para os três grupos de educadores, que foi respondido no final da pesquisa de campo. Não tivemos mais tempo para discutir as respostas com os grupos, pois já estávamos no mês de dezembro. No entanto,

---

<sup>101</sup> Apresentamos para os grupos todas as fotos tiradas no período de inserção, das quais retiramos algumas para a tese.

acreditamos que ao responder às perguntas, os educadores tiveram mais uma oportunidade de refletir coletivamente sobre as questões espaciais que os afligiam.

As perguntas abordaram o planejamento, a organização, a seleção de mobílias e brinquedos, as transformações, as áreas preferidas pelas crianças, as áreas proibidas, as mobílias que os educadores gostariam de ter nas salas e as mudanças nas ações das crianças.

As respostas destacaram os seguintes pontos:

- Em relação ao planejamento, os três grupos relataram que fazem o planejamento dos ambientes no início do ano, quando se reúnem na Semana Pedagógica para traçar o desenho do trabalho pedagógico para o ano todo. Também, o planejamento dos ambientes ocorre de forma mais discreta quando eles elaboram o planejamento semanal e dos projetos pedagógicos.
- Em relação à organização espacial dos ambientes, os educadores se baseiam nas “necessidades de cada faixa etária das crianças”, a partir dos conhecimentos que eles têm das teorias do desenvolvimento infantil e da sua experiência do trabalho com crianças. Os educadores do Berçário I procuram organizar o ambiente para facilitar o desenvolvimento motor e social das crianças. Os educadores dos Berçários II 51 e 50 organizam os ambientes em cantos temáticos para incentivar a realização de diferentes atividades.
- Em relação à seleção de mobílias e brinquedos, eles procuram adequá-los à faixa etária das crianças; fazem rodízio de brinquedos porque não dispõem de grande quantidade.
- Em relação às transformações espaciais, eles relataram que modificam pouco os ambientes, mas procuram fazê-lo de acordo com os projetos pedagógicos.
- Em relação às áreas preferidas das crianças, os educadores disseram que observam preferências das crianças por áreas mais estruturadas nas quais permanecem por mais tempo.
- Em relação às áreas que eles evitam que as crianças procurem, os educadores do Berçário I se preocupam quando as crianças sobem em algum

objeto que possa causar quedas, como o bebê conforto. Já os educadores dos Berçários II 51 e 50 disseram que todas as áreas da sala são seguras.

- Em relação ao que os educadores gostariam de ter nas salas, os educadores do Berçário I 60 gostariam de ter um mobiliário específico para guardar os pertences. Já os educadores do Berçário II 51 disseram que gostariam de ter TV, DVD e mais livros para as crianças, além de prateleiras para eles [adultos] guardarem o material pedagógico. Os educadores do Berçário II 50 relataram que gostariam de ter materiais para a realização de atividades com as crianças (tintas, livros, fantasias, papéis...) e mobiliário para guardá-los.
- Em relação às mudanças das crianças, os educadores destacaram a importância dos objetos oriundos da pesquisa (almofadas, caixas, “Brinquedão” e estantes) no desenvolvimento motor, oral, simbólico e cognitivo das crianças.

As respostas dos educadores refletem as ideias que eles têm sobre o espaço da creche e sua relação com o fazer pedagógico. Infelizmente, a dimensão espacial ainda é vista como um aspecto secundário das práticas educacionais por grande parte deles. No entanto, notamos que os procedimentos metodológicos trouxeram-lhes possibilidades de refletir e redimensionar a organização daqueles ambientes de modo mais crítico.

## 7 PÁTIO: VISÃO PROSPECTIVA POSSÍVEL DO ESTUDO

Chegamos, enfim, ao pátio da creche. Ambiente com outro ritmo, mais acelerado, descontraído, descontínuo, intenso... Lugar de travessuras, de se suar e se sujar. Espaço de renovação das energias de crianças e adultos... Lugar de possibilidades outras.

Esta pesquisa investigou os modos como os ambientes de três berçários foram organizados e modificados pelos educadores a partir de intervenções realizadas na formação em serviço. Apostamos numa pesquisa-intervenção que convidou o educador a ser *afetado* e a refletir sobre as crenças e os valores que norteiam seu fazer cotidiano. Acreditamos numa pesquisa que possibilitasse aos educadores experiências de infância, onde formas mais criativas e interessantes de organização espacial pudessem emergir (KOHAN, 2007).

Privilegiamos a análise de fotografias e registros em diário de bordo dos arranjos espaciais construídos e reconstruídos, bem como as sessões reflexivas e o questionário que possibilitou aos educadores revisitarem suas práticas e crenças “pedagógicas” com crianças ainda muito pequenas, a partir de um outro lugar, qual seja, o de co-pesquisadores. Buscamos criar uma ambiência de reflexão sobre os arranjos espaciais pensados pelos adultos, analisando o quanto eles são distantes da realidade das crianças e próximos do modelo escolar. Envolvemos também a direção da creche no processo investigativo em diálogos permanentes, que acabou por contaminar toda a equipe pedagógica.

Iniciamos a tese discutindo o caráter interdisciplinar do espaço e junto a isso a presença de múltiplas possibilidades de interpretá-lo. Neste diálogo com diferentes campos do saber, escolhemos um *lugar* para direcionar nosso olhar: o referencial teórico da perspectiva histórico-cultural (VYGOTSKY, 1988; LEFEBVRE, 1998; SANTOS, 1999). A partir dele, podemos afirmar que todo ambiente é histórico e simbolicamente construído, e que carrega consigo significados produzidos por uma sociedade que tem concepções e expectativas próprias.

Sendo o espaço um elemento simbólico, sempre construído na relação dialética entre o homem e o meio, ele só pode ser transformado em lugar quando é ressignificado por cada sujeito. Ou seja, para que o ambiente, que é construído social e culturalmente, ganhe os contornos de lugar, ele precisa ser apropriado, afetado. Nesse sentido, a ideia de apropriação está muito próxima a de lugar (TUAN, 1983) e também de lugar-território (LOPES, 2008) que destaca a dimensão afetiva do espaço/ambiente quando ele é apreendido pelos sujeitos.

A creche, como ambiente de promoção do desenvolvimento das capacidades infantis, precisa ser constantemente (re)apropriada pelos adultos (educadores) e crianças. Isto significa

pensar em ambientes modificáveis sempre, como resultado de uma intencionalidade pedagógica, que por sua vez, é resultante de observações constantes dos desejos, escolhas e preferências das crianças. Por exemplo, o painel do Berçário I 60 - situado próximo do espelho sofreu várias modificações ao longo da pesquisa. Inicialmente ele se apresentava como “cantinho da música” composto por letras e desenhos descontextualizados. Num segundo momento, foi transformado em um painel de rostos humanos e, posteriormente, ele foi refeito com as fotos das crianças com as famílias, permanecendo assim até o final do ano. Educadoras mais atentas foram capazes de observar que a criança mostra desde muito cedo através de suas ações que os ambientes poderiam ser mais interessantes e significativos para ela, ajudando-as a transformar os mesmos em lugar da infância.

Outro exemplo de transformação no arranjo espacial da sala do Berçário I 60 foi a retirada de alguns berços e a introdução de outros estruturadores espaciais coloridos, como o tapete emborrachado (que estava guardado no almoxarifado) e o brinquedão. Para isso, foi necessário sentarmos com os educadores em sessões reflexivas e repensarmos com eles seus fazeres cotidianos e o porquê da presença de cada artefato estruturador de suas salas. Questionamos juntos os arranjos espaciais existentes, buscando, desnaturalizar as crenças e ideias pré concebidas sobre o espaço e os objetos, apontando o quão é importante observar as crianças antes de qualquer proposta de organização do ambiente.

Respondendo às nossas questões de estudo:

- *O espaço se constitui num elemento pedagógico para os educadores que atuam em berçários?*

Ao longo da pesquisa, o espaço foi sendo apropriado pelos educadores dos berçários como elemento pedagógico, capaz de auxiliá-los em suas práticas educativas, através das reflexões desenvolvidas em nossos encontros de discussão. Por isso, defendemos a necessidade da criação (ou melhor, aproveitamento) dos espaços de reflexão com os educadores, nos quais as práticas educativas realizadas possam sempre serem relativizadas.

No início da pesquisa, os educadores dos três berçários organizavam os ambientes ainda baseados em algumas ideias do senso comum e do universo escolar, tais como deixar a área central livre para as crianças brincarem; construir cantos temáticos definidos previamente para receber as crianças e utilizar a mesa para a realização de “trabalhinhos”. Nos Berçários II 51 e 50, eles confeccionaram “chamadinhos”, que é uma adaptação da pauta escolar, sem questionar a presença desse dispositivo numa sala para crianças com menos de dois anos.

Entretanto, em meio a reprodução de padrões escolares de organização espacial, eles ressignificaram a chamadinha introduzindo fotos das crianças.

➤ *Quais os significados e sentidos atribuídos ao espaço por esses educadores?*

Os resultados sugerem que os *significados e sentidos* produzidos pelos educadores sobre ambientes de berçário estão fortemente afetados pelo modelo escolar de educação. Os educadores foram ao longo do processo construindo uma consciência de que o espaço os auxilia nas atividades pedagógicas, e, por isso, concordaram em investir na estruturação espacial através da introdução de objetos e equipamentos que auxiliassem as crianças a qualificar suas brincadeiras. Entretanto, a ideia de espaço pedagógico ainda é muitas vezes interpretada como espaço escolar, levando-os a produzirem ambientes distantes do que interessa a criança.

➤ *Quais as mudanças provocadas na organização espacial dos berçários a partir da formação em serviço na qual os educadores participam como co-pesquisadores?*

No início da pesquisa, verificamos que os educadores organizavam os ambientes com uma forte preocupação com a segurança, o conforto das crianças e a estética do ambiente, colocando em segundo plano a exploração dos aspectos pedagógicos da sala. O posicionamento dos móveis e equipamentos levava em consideração as condições estruturais das salas, como ventilação, luminosidade, barulho e qualidade do chão e das paredes, demonstrando que os educadores estavam atentos aos efeitos dos ambientes no seu fazer pedagógico. No entanto, os elementos estruturadores escolhidos precisavam ser revistos, pois alguns deles não faziam sentido para as crianças.

O fato de as três salas serem bastante amplas e alguns educadores estarem cursando Educação Física parece sugerir que a área livre no centro das salas tinha como função realizar atividades motoras, como pular, rolar, dançar...

Nas sessões reflexivas os educadores disseram que a introdução dos objetos de grandes dimensões - brinquedão e estantes - criou ambientes mais divertidos e aconchegantes para as crianças, alegrando mais as salas. A introdução de artefatos pouco comuns levou-os a pensar outras maneiras de organizarem o espaço, que pudessem conciliar questões de segurança e a necessidade de desafios comuns no desenvolvimento de qualquer criança.

No caminhar da pesquisa, íamos constatando que os ambientes estavam se tornando mais flexíveis e significativos para as crianças. Igualmente, os resultados apontaram para a

construção de um olhar mais atento dos educadores para os aspectos espaciais presentes nas práticas pedagógicas, arriscando, com a mediação da pesquisa, novos arranjos espaciais que pudessem contribuir para o desenvolvimento e a aprendizagem de crianças pequenas. Por exemplo, no Berçário II 50, a introdução das estantes na sala, formando zonas circunscritas, levou os educadores a deslocarem os colchonetes da área do espelho para estas áreas compondo outros cenários de brincadeiras. Aquelas áreas se transformaram em casas e escolas, por exemplo. No Berçário II 51, a introdução das estantes levou os educadores a colar outras fotos das crianças e famílias em diferentes partes da sala, ampliando significativamente a estruturação espacial do ambiente. Já no Berçário I 60, a introdução do *brinquedão* levou os educadores a repensarem o centro da sala e a mantê-lo sempre estruturado, com esse brinquedo e/ou com o tapete emborrachado.

Na análise do questionário, os educadores relataram que a pesquisa não só possibilitou a aquisição de novos brinquedos para a creche, como também ajudou-os a explorar e ocupar outras áreas das salas, que apresentavam baixa estruturação espacial. Nas sessões reflexivas conseguiam distanciar-se do familiar e refletir sobre os arranjos espaciais que eles construíram e que acreditavam ser a única forma de organizar os ambientes.

Esperamos que os resultados auxiliem educadores e gestores no momento de planejamento e organização de ambientes significativos e interessantes para crianças, em especial, as de 0 a 2 anos, em creche, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação infantil.

E o que ficou para a creche?

Voltamos à creche, em janeiro de 2011, com a intenção de realizar um *follow up*<sup>102</sup>, encontramos um berçário<sup>103</sup> renovado, estruturado por diferentes objetos que convidam as crianças à exploração do ambiente de diferentes maneiras (casinhas de pano, tenda, tapete emborrachado...). A área central foi preenchida por estruturadores espaciais que permitem ser deslocados com facilidade favorecendo a transformação do ambiente com mais frequência (Fig. 88)

---

<sup>102</sup> A intenção de retomar a pesquisa, vendo como estavam os ambientes três anos depois, acabou não se realizando e ficando apenas em observações de um dia.

<sup>103</sup> Atualmente, só há uma sala de berçário que concentra crianças de 1 a 2 anos devido ao aumento de tempo da licença à maternidade das servidoras do município do Rio de Janeiro.



Figura 88 – Sala do Berçário organizada para a inserção de 2011 (Foto da autora, janeiro de 2011)

Para os educadores e a direção ficou a experiência de refletir sobre a prática assumindo um duplo papel, o de educador-pesquisador. Para as crianças ficou a possibilidade de elas co-construírem um lugar da infância junto com os educadores. E para as famílias a oportunidade de terem seus filhos inseridos numa creche que tem o compromisso com a qualidade da educação infantil. Esta pesquisa, realizada no formato de um Estudo de Caso/intervenção tem a intenção de contribuir em três instâncias da educação infantil: a prática pedagógica, a formação do educador e a pesquisa de ambientes para crianças de 0 a 2 anos.

Em relação à prática pedagógica, este estudo aponta para a importância de o educador da creche envolver, sempre, as crianças no planejamento e na organização dos ambientes tornando-os significativos para elas. Esta pesquisa convida educadores e direção a pensar outras práticas (possíveis) no seu próprio contexto.

Sobre a formação do educador, esta pesquisa aponta para novos/outros de desenhos de formação em serviço, nos quais os educadores partem de conflitos e questões cotidianas para refletir sobre o seu fazer pedagógico, assumindo um outro lugar, o de co-pesquisador. A formação do educador é pensada a partir da des-formação do educador, onde a ação pesquisadora se apresenta condição para a apropriação dos conhecimentos e a transformação da prática, criando ZDPs.

No cenário da pesquisa, este estudo busca contribuir com o desenvolvimento de metodologias participativas que valorizam a interlocução entre pesquisador, direção e educadores com o objetivo de produzir conhecimentos novos e contextualizados.

Particularmente, como pesquisadora, fui desafiada, constantemente, pelo contexto da pesquisa a compartilhar ideias, rever propostas, abandonando algumas e recriando outras, e a reconstruir o caminhar metodológico coletivamente.

Em um lugar, imerso no campo, esbarrei com uma realidade cheia de vida, irregular, multifacetada e em movimento, com a qual tive de lidar criativamente, vencendo barreiras e transformando-os em desafios para a realização deste estudo.

Concordamos com Vasconcellos (2001) quando sustenta que as políticas públicas para a educação infantil não se restringem à criação de leis e determinações normativas, mas estão subordinadas ao trabalho cotidiano dos profissionais que ali se encontram. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) certamente proporcionou ganhos significativos para a Educação Infantil, integrando-a à Educação Básica (BRASIL, 1996, art. 29), definindo-a como a “primeira etapa da Educação Básica.” A criança pequena passou a ser reconhecida como sujeito de direito. Nesse sentido, a creche constitui-se num espaço de exercer a cidadania (VASCONCELLOS, AQUINO, LOBO, 2003), o qual precisa ser planejado e organizado considerando as demandas de desenvolvimento das crianças. Nesse sentido, estudos dessa natureza podem contribuir bastante para a melhoria da qualidade da educação infantil, em especial em creches, possibilitando a ressignificação e a reinvenção de práticas pedagógicas mais sensíveis à criança pequena. Também, desejamos que o uso desta metodologia, na qual os educadores participam como co-pesquisadores, possa auxiliar no processo de formação em serviço de outros educadores da infância e também em outras pesquisas que privilegiem o viés interventivo no contexto da investigação.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G. **Creches: atividades para crianças de zero a seis anos**. São Paulo: Moderna, 1995.
- AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche: que lugar é este?**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2003.
- ALVES, R. **Se eu pudesse viver minha vida novamente...** Campinas: Verus, 2004.
- ALVES, N. **O Espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- ALVES, N. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 21-33.
- AMORIM, K. S. **Bebês com quadros orgânicos patológicos na creche : rede sde significados, mediadores das práticas de cuidados**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2002.
- AMORIM, K.S., ELTINK, C., VITÓRIA, T. et. al. Processos de adaptação de bebês à creche. In: \_\_\_\_\_. ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.137-156..
- AQUINO, L. A.; AZEVEDO, G. A. N.; VASCONCELLOS, V. M. R. et al. A abordagem conceitual e metodológica do Grupo Ambiente-Educação. In: I Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias. **Tendências e desafios contemporâneos**. Juiz de Fora: UFJF, 2008.
- AUGE, M. **Não Lugares: introdução a uma antropologia da sobre modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Ed., 1994.
- AZEVEDO, G. A. N. **Ambiente-educação: relações entre o espaço-físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento infantil**. Projeto de pesquisa. PROARQ/FAU/UFRJ, 2003.
- AZEVEDO, G. A. N. et al. Uma abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a educação infantil. In: DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. et al. **O lugar do projeto: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007. p.520-536
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E.. **Educação infantil : pra que te quero?** Porto Alegre: ArtMed, 2001. p.67-79
- BARKER, R. G. Wanted: an eco-behavior science. In: WILLIAMS, E. P.; RAWSH, L.H. (Eds.) **Naturalistic Viewpoints in Psychological Research**. New York, Holt, Rinehart e Winston, 1969. p.31-43.

BATISTA, R. **A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido.** Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

BONFIM, J. **Trocas sociais de crianças de 1-2 anos e arranjos espaciais em creches.** Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia da USP. 2006.

BLOWER, H. C. S. **O lugar do ambiente na educação infantil: estudo de caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer.** Dissertação (Mestrado). PROARQ/FAU/UFRJ, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394/96. Diário Oficial da União. Brasília, 23 de dez. de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil.** (Vol. 1) Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional de educação infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.

\_\_\_\_\_. Resolução 01, de 07 de abril de 1999 - institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União.** Brasília, 13 de abr. Seção 1, p.18. 1999.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação.** Lei Federal nº 10172 de 9 de jan, de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em 22 set. 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. Toward an experimental ecology of human development. **American Psychologist,** Washington, DC, n.32, p.513-531, 1977.

\_\_\_\_\_. **The ecology of human development.** Cambridge: Harvard University Press, 1979.

CABRAL, Luiz Otávio. Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica. **Revista de Ciências Humanas,** Florianópolis, v.41, n 1 e 2, p. 141-155, abril e outubro de 2007.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG,F. **Crêterios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1995/2009.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de formação do profissional de educação infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994. p. 32-42.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. **Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creche**. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP. 1990.

\_\_\_\_\_. O porquê da preocupação com o ambiente físico. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. **Os Fazeres na Educação Infantil**. 2 ed. Rev. e ampl. . São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. Psicologia ambiental - algumas considerações. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.9, n.2, pp.435-447, 1993.

\_\_\_\_\_. Psicologia Ambiental e do desenvolvimento.: o espaço em instituições infantis. In: GUZZO, R.; PINHEIRO, J. Q. ; GÜNTHER, H. (Org.) **Psicologia Ambiental: entendendo as relações do homem com o seu ambiente**. Campinas: Alínea, 2004.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; BONFIM, J.; SOUZA, T.N. Organização de ambientes infantis coletivos como contexto de desenvolvimento. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S. et al. (Orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed. 2004. p.157-170.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; MENEGHINI, R. Estruturando a sala. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. **Os Fazeres na Educação Infantil**. 2 ed. Rev. e ampl. . São Paulo: Cortez, 2000.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; MENEGHINI, R.; MINGORANCE, R.C. Arranjo espacial e formação de pares entre crianças de 2-3 anos em creches. **Psico.**, Porto Alegre, v. 27, n. 2, pp. 117-137, 1996.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. ; MINGORANCE, R. C. Zonas circunscritas e ocupação do espaço por crianças pequena sem creche. **Revista Intramericana de Psicologia**, Porto Alegre, v.33, n 2, p. 67-89, 1999.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; PADOVANI, Agrupamentos preferenciais e arranjos espaciais em creches. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.5, n.2, pp. 443-470, 2000.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; RUBIANO, M.R.B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z.M.R. **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez. 1994.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; SOUZA, T. N. Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível? **Paidéia**, Belo Horizonte, v.18, n.39, pp. 25-40, 2008.

CARDONA, Maria João. O espaço e o tempo no jardim de infância. **Pro-posições**, São Paulo, v. 10, n. 1, março de 1999. p. 28-39.

CARLOS, A. F. A. A mundialidade do espaço. In: MARTINS, J. S.; **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 121-134.

CHIAPPERINI, C. Posfácio. In. KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância**. Ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 145-165.

CIVILETTI, M.V.P. **A creche e o nascimento da nova maternidade**. Dissertação de Mestrado. Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1988.

\_\_\_\_\_. **Modalidade do objeto e interação social de pares de 24 a 36 meses**. Subsídios para uma proposta educacional na creche. Tese de Doutorado. UFRJ, Rio de Janeiro, 1992.

CORONA, E.; LEMOS, C.A. C. **Dicionário de Arquitetura Brasileira**. São Paulo: EdArt, 1972.

CORRÊA, R.L. Espaço: um conceito-chave da geografia. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. (Orgs.) **Geografia: conceitos e temas**. 6ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. p. 15-47.

CORRÊA, R. L. et. al. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p.15-47.

COUTINHO, A. M. S. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis, 2002.

CRAIDY, C. M. Prefácio. In: HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.9-10.

DAVID, T. G.; WEINSTEIN, C. S. The built environment and childrens development. In: WEINSTEIN, C.S.; DAVID, T.G. (Eds.) **Spaces for children: the built environment and child development**. New York: Plenum, 1987. p. 3-17.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. V.5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DUARTE, M.B. O “lugar território” na complexidade da realidade contemporânea: incursões teóricas a partir da intersubjetividade. **Revista Caminhos da Geografia**, Uberlândia, v.9, 26, p. 185-192, jun, 2008.

ELALI, G. a. **Espaços para educação infantil: um quebra-cabeças?** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIA, A. B. G. Pedagogia do lugar: pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, A. L. G.; MELLO, S. A. (Orgs.) **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Araraquara/SP: Junqueira&Marin, 2007. p. 97-117.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M. S.. (Org) **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados – FE/UNICAMP, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 62). p. 67-100.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FISCHER, J. D.; BELL, P. A.; BAUM, A. **Environmental Psychology**. 2ª ed. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1984.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade – a arquitetura como programa**. 2ª ed. Rio de Janeiro: D&PA, 2001.

FREIRE, M. Dois Olhares ao Espaço-Ação na Pré-Escola. In: MORAIS, R. (Org.). **Sala de Aula: que espaço é esse?** Campinas: Papirus, 1986. p. 59-70.

GÁLCERAN, Mônica Maria. **Sobre a problemática do espaço e da espacialidade nas artes plásticas**. Tese (Livre-Docência). Departamento de Letras e Artes. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1976.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Régio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda. 1999. p. 145-158.

GOLDSCHMIED, E. & JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. 2 ed. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

GOMES, P. C. C. **A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2002.

GUIMARÃES, D. O. **Relações entre adultos e crianças no berçário de uma creche pública na Cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. Rio de Janeiro, 2008. Tese de Doutorado – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

HAESARBAERT, R. BRUCE, G. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari**. Disponível em: [www.uff.br/geographia/rev\\_07/rogerio7.pdf](http://www.uff.br/geographia/rev_07/rogerio7.pdf) Acesso em 20 dez. 2007.

HEIDRICH, A. L. **Fundamentos da formação do território moderno**. Disponível em : [http://www.ilea.ufrgs.br/herit/arquivoartigos/content523/contente\\_5231/artigo.rtf](http://www.ilea.ufrgs.br/herit/arquivoartigos/content523/contente_5231/artigo.rtf) Acesso em 27 dez. 2005.

HORN, M. da G.S. O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil. **Revista Criança**, Brasília, n.38, p.27-30, jan. 2005.

HOUAISS, A. **Dicionário Eletrônico da Língua Portuguesa**. São Paulo: Objetiva, 2001.

JACKSON, T.; OHO, L. E. Preparando-se para filosofar. In: KOHAN, W. O.; WAKSMAN, V. (Orgs.) **Filosofia para crianças na prática escolar**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

JAUME, M. A. R. O ambiente e a distribuição de espaços. In: \_\_\_\_\_. ARRIBAS, T. L et al. **Educação infantil, desenvolvimento, currículo e organização escolar**. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUSTO, J. S. ;VASCONCELOS, M. S. Pensando a fotografia na pesquisa qualitativa em psicologia. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.9, n.3, p. 760-774, 2º semestre de 2009.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

KOHAN, W. O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARA, T.A. Espaço e educação, na perspectiva antropológica e epistemológica de ser e tempo. In: LOPES, J. J. M. ; CLARETO, S. M. (Org.) **Espaço e educação**: travessias e atravessamentos. Araraquara: Junqueira& Marin, 2007. p. 11-20.

LEFEBVRE, H. **The production of space**. Oxford: Blackwell, 1998.

LEGENDRE. A. Appropriation par les enfants de l'environnement architectural. **Enfance**, Paris, n. 3, p.389-395, 1983.

\_\_\_\_\_. Effect de transformations de l'espace d'activites sur les echanges sociaux de jeunes enfants o creche. **Psychologie Française**, Paris, v. 32, n.1/2, p.31-43, 1987.

\_\_\_\_\_. The effects of environmentally modulated visual accessibility to caregivers on early interactins. **International Journal of behavioral development**, v.18, n.32, p.297-313, 1995.

\_\_\_\_\_. Effects of spatial arrangements on child/child and child/caregivers interactions : an ecological experiment in day care centers. **Anais da Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto**, 16, 1986. p.131-142.

LEGENDRE, A. L'experimentation écologique dans l'approche des comportements sociaux de jeunes enfants en groupe. In: BAUDONIERE, P. M. (Ed.) **Etudier l'enfant de la naissance à 3 ans**. Paris: Collection Comportements, CNRS, 1985. p. 165-181.

\_\_\_\_\_. **Socio-spatial regulation of interactins among chindren in day care centers**. Trabalho apresentado no IX Congresso de Psicologia Ambiental. Madri, Espanha, 2006.

\_\_\_\_\_. **Toddler's social development in day-care centers: an environmental perspective**. Trabalho apresentado no III Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento. Niterói, 13 a 15 de julho de 2000.

LEGENDRE, A.; FONTAINE, A. M. The effects of visual boundaries in two- year- olds' playrooms. **Children's Environments Quarterly**, Paris, n. 8, p. 2-16, 1991.

LEWIN, K. **Teoria de Campo em Ciência Social**. São Paulo: EDUSP, 1965.

LIMA, A.; CLAPER, J.; PINHO, M. et al. Relatório final de avaliação de desempenho do ambiente construído. Trabalho de final de curso da disciplina: **Avaliação de desempenho do ambiente construído**, PROARQ/FAU/UFRJ, 2007.

LIMA, A B ; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Caderno de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p.573-596, dez. 2006.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, J. J.; VASCONCELLOS, T. Geografia da infância: territorialidades infantis. **Currículo sem fronteiras**, v.6, n. 1, p. 103-127, jan - jun. 2006. Disponível em: <[http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop\\_vasc.pdf](http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/lop_vasc.pdf)>. Acesso em 10 de abr. 2007.

LOPES, J. J. M. Espaço, lugar e territórios de identidade: a invisibilidade das crianças migrantes. In: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.) **Infância (in)visível**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2007. p. 151-172.

\_\_\_\_\_. "É coisa de criança": reflexões sobre Geografia da Infância e suas possíveis contribuições para pensar as crianças. In: VASCONCELLOS, T. (Org.) **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EDUFF, 2008. p. 57-72.

MACHADO, C. R. S. Momentos da obra de Henri Lefebvre: uma apresentação. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 1, n. 131, p. 83-95, 2008.

MAGNANI, J. G. C. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: MAGNANI, J. G.; C.; TORRES, L. L. (orgs.). **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. 2ª ed. São Paulo, Edusp/Fapesp, 2000. p. 12-53.

MARTINS, J. S. (Org.). **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: HUCITEC: 1996.

MENDONÇA, A.; BLOWER, H. C.; PÁSCOA, O. Creche Paulo Niemeyer: questões cognitivas. Trabalho de final de curso da disciplina: **Avaliação de desempenho do ambiente construído**, PROARQ/FAU/UFRJ, 2007.

MENEGHINI, R. Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creches. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v.7, n.1, p. 63-78, 1997.

\_\_\_\_\_. Relação entre áreas espaciais e interação de crianças pequenas em creche. **Dissertação** (Mestrado). USP/Ribeirão Preto, São Paulo, 2000.

MENEGHINI, R; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v. 16, n.2, pp.-367-378, 2003

MICARELLO, H. Alterar, alterar-s: o lugar do pesquisador na práxis colaborativa. *In*: SILVA, L. S. P.; MOREIRA, J. J. (Org.). **Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 85-96.

MIGUEL, A.; ZAMBONI, E. (Orgs.) **Representações do espaço**: multidisciplinaridade na educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

MINUCHIN, S. **Família, Funcionamento e Tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed., 1982.

MOORE, G. T. Effects of the definition of behavior settings of children's behavior. - a quasi-experimental field study. **Journal of Environmental Psychology**, Califórnia, v.6, n. Anual Convention, p.205-231, 1983.

MOREIRA, A. R. C. P. A organização coletiva do espaço e as possibilidades de desenvolvimento na Educação Infantil. **Revista Augustus**, n.17, v.8, jul-dez, p.17-23, 2003.

\_\_\_\_\_. **Transformações espaciais e interação social entre crianças de dois anos de idade – uma proposta educacional para a creche**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Psicologia Social da Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro. 1992.

MOREIRA, A. R. C. P. ; VASCONCELLOS, V. M. R. Transformações espaciais na creche: a busca de lugares de desenvolvimento. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.18, n.31, p.1-11, jan/jun 2009.

MOSER, G. Psicologia Ambiental. **Estudos de Psicologia**, vol. 3, n.1, 1998, 1998.

MOURA, M.; FRAGOSO, T. **Creche Paulo Niemeyer**. Trabalho de final de curso da disciplina: Avaliação de desempenho do ambiente construído, PROARQ/FAU/UFRJ, 2007.

NETTO, J.T.C. **A construção do sentido na Arquitetura**. 3ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

OLDS, A. R. Designing settings for infant and toddlers. *In*: WEINSTEIN, C.S. ; DAVID, T.G. (Eds.) **Spaces for children: the built environment and child development**. New York: Plenum, 1987. p. 117-138

OLIVEIRA, Míriam Pereira Ribeiro de. **Crianças focais: a triangulação educação-família-saúde na creche**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UERJ, 2009.

OLIVEIRA, R. **Creche : lugar de gente feliz**. Monografia. UERJ/Baixada Fluminense, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Os ambientes de aprendizagem como recursos pedagógicos. In: \_\_\_\_\_. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

ORNSTEIN, S ; ROMÉRO, M. **Avaliação Pós-Ocupação do ambiente construído**. São Paulo : Studio Nobel-FAUSP, 1992.

PARDAL, M. V. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.) **Educação da Infância: História e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 51-72

PINHEIRO, J. Q. Dossiê Psicologia Ambiental : apresentação. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.2, n.2 , p. 329-333, 1997.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 741-756, 2010.

POL, E. Seis reflexiones sobre los procesos psicológicos em El uso, organizacion e evaluacion del espacio. In: AMÉRICO, M.; ARAGONÉS, J. I.; CORRALIZA, J. (Orgs.) **El comportamiento em el medio natural y construído**. Badajoz, Orellana: Junta de Extremadura, 1992.

RAMIRES, G.; CARDOSO, S. Z.; DELVIZIO, V. **Avaliação pós-ocupação do edifício da creche municipal Paulo Niemeyer/RJ**. Trabalho de final de curso da Disciplina Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído, PROARQ/FAU/UFRJ, 2007.

RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A.; BRASILEIRO, A. et al. **Observando a qualidade do lugar: procedimentos para a avaliação pós-ocupação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2009.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul-dez de 2004.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Administração. Resolução n.1633, de 19 de novembro de 2010 - dispõe sobre a ampliação da faixa etária atendida pela Creche Institucional Doutor Paulo Niemeyer. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro. 22 de nov. 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 20 E/EDG, de 18 de novembro de 2003. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 18 de nov. 2003.

ROCHA, M. ; AGUIAR, K. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v.23, n.4, p. 64-73, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ; AMORIM, K. ; SILVA, A. P. S. Redes de significações : alguns conceitos básicos. In : ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ; AMORIM, K. ; SILVA, A. P. S. et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre : Artmed, 2004. p. 23-34.

SAGER, F. **O significado do espaço físico da escola infantil**: uma abordagem das representações sociais do lugar. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Psicologia. 2002.

SANNOFF, H. **Visual research methods in design**. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.

SANTANA, C; VASCONCELLOS, V. M. R.; FONTOURA, H. do A. Vygotsky e arquitetura das interações: um estudo sobre o arranjo espacial na educação infantil. In: FREITAS, M.T.; FISCHER, B. **Crianças e adolescentes em perspectiva**: a ótica das abordagens qualitativas, Juiz de Fora, FEME, 2002. 1 CD-ROOM (ISBD8586-9131)

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 5ª ed.. São Paulo: Hucitec, 1997a.

\_\_\_\_\_. **O espaço geográfico, um híbrido**. In: \_\_\_\_\_. A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1999, p. 72-88.

\_\_\_\_\_. **Por uma Geografia Nova**: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

\_\_\_\_\_. **Técnica, espaço, tempo** – globalização e meio técnico-científico informacional. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1997b.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. (Orgs.) **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

SCHAPER, N. ; SHAPPER, H. ; SILVA, L.S. P. A pesquisa crítico-colaborativa e a formação das educadoras na creche : entre a construção e a relação. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador. v.18, n.31, p. 1-11, jan/jun 2009.

SCHAPPER, I. ; SILVA, L. S. P. Ação colaborativa na creche : compartilhando sentidos e significados. In : SILVA, L. S. P ; LOPES, J. J. M. (Org.) **Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias**. Niterói : Editora da UFF, 2010. p. 61-68.

SEABRA, O. C. L. A insurreição do uso. In: MARTINS, J. S. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 71-86.

SILVEIRA, S. **Objeto De Estudo Geográfico em Milton Santos**: em busca da sistematização da vida. Monografia. Universidade Federal De Viçosa, Minas Gerais. 2007.

SOTO, W. H. G. Espaço e política em Lefebvre. **Pensamento plural**, Pelotas, [n.3], p.179-185, julho/dezembro 2008.

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encaminhamentos na Educação Infantil**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 51-62

TUAN, Y-FU. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

\_\_\_\_\_. **Topofilia** – um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980

VASCONCELLOS, V. M. R. Contexto de desenvolvimento e formação de subjetividade. **Projeto de pesquisa**. FAPERJ/UERJ, 2007.

\_\_\_\_\_. Criando Zona de Desenvolvimento Proximal: a brincadeira na creche. In: FREIRE, M. T. A (Org) **Piaget e Vygotsky Um Século Depois**, Ed. UFJF. 1998. p. 47-72.

\_\_\_\_\_. Formação de profissionais da Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em Aberto**, Brasília, v.18, n.73, p.98-103, 2001.

VASCONCELLOS, V. M. R. ; AQUINO, L. M. L.; LOBO, A. P. S. A integração da educação infantil ao sistema de ensino. Exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA, D, B. ; FARIA, L. C. M. (Orgs.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A. p. 235-258.

VASCONCELLOS, V. M. R.; VALSINER, J. **Perspectiva Co-Contrutivista na Psicologia e na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 1ª Edição, 1934.

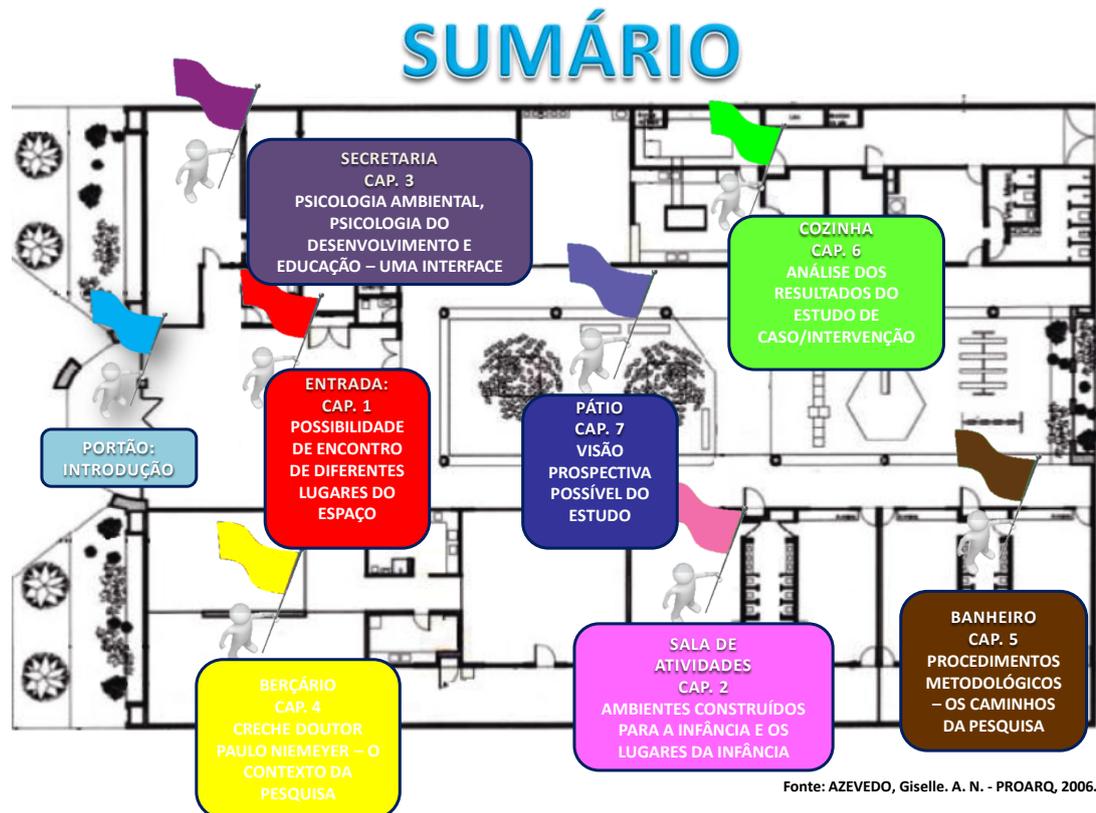
\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martns Fontes, 1988.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010. Tradução de Márcia Pileggi Vinha.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1999.

YIN, R. K. **Esudo de caso – planejamento e métodos**. 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICE A - SUMÁRIO



## APÊNDICE B – APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

### A CONSTRUÇÃO DE LUGARES PARA A EDUCAÇÃO DA PEQUENA INFÂNCIA

Doutoranda: Ana Rosa Costa Picanço Moreira  
Orientadora: Vera Maria Ramos de Vasconcellos



### Justificativa

A organização de ambientes infantis se apresenta como um dos **elementos-chave** quando se pensa sobre o espaço para a educação dos pequenos.

Documentos norteadores:

1. Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (MEC/SEB, 2006): a organização espacial constitui-se num dos **parâmetros funcionais e estéticos dos ambientes físicos**, os quais devem receber destaque especial na proposta pedagógica da creche.
2. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1998): os aspectos do ambiente como **elementos essenciais do projeto educativo**.

### Referencial teórico

A concepção dialética e bidirecional da relação indivíduo-ambiente é encontrada nas abordagens **ecológica** (Bronfenbrenner) e **sócio-histórico-cultural** (Vygotsky e Wallon) do desenvolvimento humano.

“Todo ambiente é visto como um sistema de interrelações ou interdependência entre os vários componentes físicos e humanos.”

### Estudos sobre o tema

- Campos-de-Carvalho, 1990, 1993, 2004; Moreira, 1992; Campos-de-Carvalho, Bonfim & Souza, 2004; Bonfim, 2006; Legendre, 1983, 2000; Moore, 1983) **demonstraram que a organização espacial afeta fortemente as interações de crianças, dessas com os adultos (cuidadores/educadores) e com o meio físico**, principalmente em relação às suas preferências espaciais.

### Arranjo espacial

Arranjo espacial (Legendre, 1983): aspectos quantitativos (materiais e equipamentos disponíveis e elementos arquitetônicos) como aos qualitativos (configuração geral do local) de um determinado espaço físico. (Campos-de-Carvalho e Rubiano, 1994): maneira como móveis e equipamentos existentes em um local estão posicionados entre si.

Ambiente físico: **parceiro pedagógico dos educadores** (Horn, 2005)

Vasconcellos e Santana (2003): o arranjo espacial tanto pode contribuir para a dependência ou para a autonomia da criança na medida em que é um **elemento integrador do contexto de educação infantil**

### Tipos de arranjo espacial

Semi-aberto – configuração espacial que permite que a criança tenha a visão de todo o ambiente como uma unidade que abrange uma multiplicidade, na medida em que esse é formado por zonas estruturadas do tipo circunscritas. As **zonas circunscritas (ZC)** caracterizam-se por uma delimitação de no mínimo três barreiras formadas por objetos, mobiliário, elementos da arquitetura etc que fecham uma área.

Aberto – configuração espacial que não apresenta zona circunscrita

Fechado – configuração espacial que apresenta barreiras altas que impedem a apreensão do ambiente na sua totalidade pela criança

### Espaço e lugar

Topofilia – relação afetiva dos indivíduos com o espaço.

O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar na medida em que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (Yuan, 1985)

Canter (1976) é através da apropriação que podemos transformar o espaço em lugar, isto é, a criar sentido de lugar que oriente as ações, concepções e atributos físicos de um espaço. A noção de lugar intensifica o sentimento de pertencimento da criança a determinado espaço, e conseqüentemente a possibilidade de transformá-lo em diferentes lugares (lugar para se esconder, lugar para brincar com os colegas, lugar para descansar, lugar para correr...).

### Objetivos do estudo

Objetivo geral

- Investigar como as crianças e os educadoras organizam o espaço/lugar da Creche Institucional Dr. Paulo Niemeyer e como as diferentes organizações espaciais afetam as interações de crianças e delas com os adultos

Objetivos específicos

- Conhecer a percepção das crianças acerca do ambiente educacional em que estão inseridas;
- Colaborar com psicólogos, arquitetos, projetistas e educadores no entendimento da subjetividade infantil a partir das observações do uso do espaço pelas crianças.

## Metodologia

### Método

Estudo de caso.

### Sujeitos

Educadoras e as crianças das turmas de Berçário (1B1 e 2B1).

### Instrumentos de coleta de dados

Videogravação para o registro das interações e localizações das crianças no ambiente a qual registrarão episódios comuns de interações de crianças e dessas com as educadoras, nas salas de atividade, durante situações de cuidado, educação e brincadeiras.

Diários de bordo para auxiliar na análise e interpretação dos vídeos.

Sessões reflexivas (SRAV) – contextos criados para a construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão.

Entrevista com a diretora da creche.

Análise de fotografias.

### Procedimento

Os registros em vídeo das ações, movimentos, gestos, sons e localização das crianças serão feitos nos três tipos de organização espacial da creche, durante o período de 20 minutos, após a ambientação dos sujeitos à situação de filmagem. Serão colocadas duas câmeras de vídeo em extremidades opostas das salas de atividades de modo a captar todo o ambiente.

As sessões reflexivas buscarão promover a análise crítica das organizações do ambiente e a sua transformação pelas crianças.

### Análise dos dados

A análise das categorias construídas a partir do material do vídeo dar-se-á sob eixos: interações criança-criança, interações criança-educadora e interações criança-ambiente físico.

## APÊNDICE C – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PROJETO



Rio de Janeiro, 04 de julho de 2008

Prezados responsáveis:

Meu nome é Ana Rosa Moreira, sou aluna de doutorado do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPEd/UERJ). Gostaria de apresentar-lhes um resumo de minha pesquisa sobre a importância do ambiente físico no desenvolvimento infantil, e convidar seu(a) filho(a) a participar dela.

O projeto de pesquisa, aprovado e subsidiado pelo órgão de fomento Faperj (Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro), encontra-se sob orientação da Professora Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos, e está devidamente autorizado pela Secretaria Municipal de Administração – SMA, em acordo com a diretora da Creche Institucional Paulo Niemeyer, Prof<sup>a</sup> Rosangela Almeida de Oliveira..

A pesquisa tem por objetivo conhecer como o espaço/ambiente é planejado pelos educadores e utilizado e transformado pelas crianças de 4 a 23 meses. Para isso, está dividida em 3 momentos: primeiro, investigar como que as crianças utilizam o espaço/ambiente que foi planejado pelos educadores; segundo, investigar como as crianças utilizam o espaço/ambiente a partir da introdução de brinquedos de espuma de grandes dimensões e pequenas estantes; e terceiro, investigar como as crianças transformam o espaço/ambiente em lugares, isto é, como elas se apropriam desses espaços..

Durante o primeiro semestre, observei como os ambientes dos berçários têm sido organizados para atender às necessidades de desenvolvimento das crianças e como essas ocupam e exploram o espaço/ambiente elegendo determinadas áreas para suas brincadeiras. Também, conversei com os educadores e a diretora sobre a escolha dos novos brinquedos e estantes para as salas.

A partir de agosto, pretendo realizar a filmagem das 3 situações expostas. Para isso, é necessário que a carta em anexo seja assinada autorizando a participação de seu filho na pesquisa. Como diz o documento, todo material coletado é confidencial e de uso restrito à pesquisa. O material **não será** utilizado para avaliação da criança ou para outro fim que não seja a pesquisa descrita.

A colaboração da diretora e dos educadores consiste em permitir minha presença em sala, filmando e anotando as brincadeiras, os movimentos e as interações de crianças e delas com os educadores, registrando situações de uso do espaço.

A pesquisa de campo tem previsão de acontecer de agosto a novembro. É importante lembrar que sua autorização pode ser retirada a qualquer momento e que sua decisão será respeitada, sem perguntas. Uma cópia do projeto de pesquisa ficará à sua disposição na direção da creche, caso queira lê-lo. Eu estarei à sua disposição para eventuais dúvidas ou sugestões. Posso ser contatada por e-mail [anarosamaio@uol.com.br](mailto:anarosamaio@uol.com.br) ou por telefone (21) 8258-8410.

Desde já agradeço a sua participação e espero que a pesquisa a ser realizada se traduza em uma contribuição para o pleno desenvolvimento de seu(a) filho(a) assim como de futuras gerações.

Conto com o seu apoio!

---

Prof<sup>a</sup>. Ana Rosa Costa Picanço Moreira  
 Programa de Pós-Graduação em Educação - PROPEd/UERJ  
 Núcleo de Estudos da Infância: Pesquisa & Extensão NEI:P&E/UERJ

## APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO  
SUBREITORIA DE PESQUISA (SR2)  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

PROJETO: **A CONSTRUÇÃO DE LUGARES PARA O DESENVOLVIMENTO DA PEQUENA INFÂNCIA**

**PESQUISADORA RESPONSÁVEL: ANA ROSA COSTA PICAÑO MOREIRA**  
**COORDENADORA: VERA MARIA RAMOS DE VASCONCELLOS**  
(Vera.Vasconcellos@pq.cnpq.br)

### TERMO DE CONSENTIMENTO

Pelo presente documento declaro ter conhecimento dos objetivos e da metodologia que será adotada no referido estudo, conduzido pela Profa. Ana Rosa Costa Picaño Moreira ([anarosamaio@uol.com.br](mailto:anarosamaio@uol.com.br)), doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação/UERJ, conforme estão descritos na súmula que me foi entregue.

Estou informado(a) de que, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos que serão utilizados, terei total liberdade para questionar ou mesmo, me retirar ou a minha criança, (nome da criança)\_\_\_\_\_ desta pesquisa, quando assim julgar conveniente.

Meu consentimento está fundamentado na garantia de que eu, meu/minha filho(a) e minha família seremos respeitados em todos os sentidos, com destaque para os seguintes aspectos:

- a) O nome do meu/minha filho(a) e os das pessoas da minha família não serão divulgados; todas as informações individuais têm caráter confidencial; a apresentação de resultados em congressos e artigos científicos utilizará apenas os dados de grupos, de modo a não permitir a identificação individual dos participantes. Para garantir o sigilo das famílias sugerimos que forneçam abaixo um codinome para seu(a) filho(a) que possa ser utilizado nas situações relatadas acima;
- b) A eventual tomada de fotos ou audiogravação é parte do processo de registros e ocorrerá com meu consentimento, não sendo permitida sua divulgação pública, com exceção da utilização em contextos estritamente acadêmicos;
- c) Todas as atividades do estudo serão planejadas junto à direção da creche e de acordo com a conveniência da minha criança e da minha família, devendo ocorrer em horários que não prejudiquem os interesses pedagógicos e a rotina da instituição (creche);
- d) Os pesquisadores estão obrigados a fornecer, quando solicitadas, as informações produzidas sobre minha criança, seu grupo, e/ou minha família.

Autorizo a participação do(a) meu/minha filho(a) e a da minha família neste estudo, assim como uma eventual utilização de imagens para fins acadêmicos.

Rio de Janeiro, ..... de ..... de 200...

Nome da criança: \_\_\_\_\_ Codinome: \_\_\_\_\_

Nome da mãe/pai/responsável: \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Ciência da Direção da Creche Dr. Paulo Niemeyer: \_\_\_\_\_





- 
- 
7. Quais os objetos e mobílias que vocês **gostariam de ter** na sala? Para quê?

---

---

---

---

8. Vocês têm observado alguma **mudança no comportamento das crianças** com a introdução dos objetos da pesquisa (brinquedo grande, estantes e bichinhos)? Quais foram essas mudanças? Vocês poderiam falar de cada uma dessas mudanças separadamente?

---

---

---

---

---

---

9. Vocês gostariam de acrescentar mais alguma informação sobre o ambiente da sala?

---

---

---

---

---

---

Obrigada por sua participação!

Ana Rosa

## ANEXO A – RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

### Relatório de observação

Lenita Ramos Vasconcelos

Creche Dr. Paulo Niemeyer

Berçário I, 25/08/2008

Crianças presentes: Mt, Gi, Penélope, Mi, In, M S, Ma E, Ma Sz, Fifi, Pedro, Ma, Va, An J, D, Andreas e Pretinha.

No momento em que cheguei, as crianças que já estavam no berçário eram: Ma, Gi, Penélope, Fifi, Mi e Pretinha, que chorava bastante.

Gi estava sorridente e brincava com as bolas da sala ao lado dos berços, conseguia chutar com força sem perder o equilíbrio. Ela chutava e jogava a bola para Penélope, que não correspondeu à sua tentativa de interação e continuou brincando sozinha. Gi jogou então o objeto para perto de mim, joguei a bola de volta e permanecemos nessa brincadeira.

In chegou e não chorou ao ser deixado na sala mesmo estando afastado da creche por algum tempo, as educadoras me informaram que ele estava com pneumonia, ele deuchau para a mãe que o olhava pela janela e foi trocar de roupa. Ele andava por toda a sala, apontando para todos os móveis, brinquedos e figuras nas paredes, falava muito cada vez que apontava para algum lugar. Ele interagia com crianças e educadores quando existia algum objeto que fosse de seu interesse. O menino começou a jogar bola com Gi, jogaram as bolas para debaixo dos berços, apontaram para mim e para as bolas, que estavam inacessíveis, retirei os brinquedos do lugar em que estavam, assim, eles voltaram a brincar. A educadora Jenifer também começou a jogar as bolas, as outras crianças se aproximaram formando uma roda, ela quicava o brinquedo e todos tentavam imitá-la.

Va chegou, chorou quando foi deixada na sala, chamava pela mãe e ficou algum tempo perto da porta, depois buscou conforto com as educadoras. Ela explorou normalmente os brinquedos, teve alguns conflitos disputando-os, além disso, tentou morder Ma quando ele quis compartilhar o mesmo espaço (o cantinho com a foto das famílias). A educadora Andréia me mostrou um momento em que a menina se mordida, e me disse que era por querer um livro que estava com Fifi, entretanto, pude perceber que Va mordida seu próprio braço também em momentos que brincava sozinha, explorando os desenhos, colagens e texturas nas paredes.

Ma E, Mar e Malu chegaram ao mesmo tempo e choraram muito. Pretinha, que já havia se acalmado, voltou a chorar e as educadoras estavam ocupadas, a sala ficou muito agitada e barulhenta. Malu só parou de chorar depois que pode ficar com um adulto, e Pretinha foi distraída com os brinquedos.

An J e Andreas também chegaram nesse momento chorando. O menino chorou muito ao longo do dia, ele estava de óculos e ficava irritado quando as crianças, principalmente Ma, tentavam retirá-lo de seu rosto, apesar disso, não foi agressivo e mesmo chorando não procurou a presença dos educadores o tempo inteiro; usou os brinquedos, ficou bastante tempo em frente ao espelho e desenhos das paredes.

Mi andou por toda a sala e não procurava a presença dos adultos, também não procurava as demais crianças. A menina brincou com os andadores até descobrir que podia ficar no espaço entre o armário do material das educadoras e a parede, ela passava as mãos pelo armário em alguns momentos, mas na maior parte do tempo ficou explorando seu próprio corpo, como o cabelo, as mãos, os olhos e o nariz. In e Ma Sz foram ao mesmo local, mas não cabiam todos no mesmo. Abriram então a porta do armário, o que ampliou o espaço e as possibilidades: podiam ficar entre o armário, a porta e a parede, ou entre o lado de dentro do armário e suas portas. Eles se imitavam, falavam, ou apenas permaneciam parados e juntos.

M S tirava os bebês-conforto e os arrastava por todo o espaço. Fifi, An J, Ma Sz e Andreas imitaram a amiga e logo os objetos estavam espalhados por toda a sala, eles se sentavam e imitavam as educadoras, sacudindo o bebê conforto como se ninassem uns aos outros.

An J ficava constantemente olhando as fotos das famílias, e sempre arrancava algumas delas da parede. Ela chorava quando as educadoras saíam da sala, principalmente Sheila e Angélica. Em certo momento, Sheila foi trocar a fralda de uma das crianças, An J segurou na porta do cercado que separa os berçários e tentou ir com ela, a educadora fechou a porta para a menina não sair da sala e entrou no fraldário, An J chorou muito até eu pegá-la no colo e lhe mostrar pela parte transparente da divisória que a educadora ainda estava lá e trocava a fralda do amigo, ela parou de chorar instantaneamente e começou a me mostrar outras educadoras e crianças que também estavam no mesmo local que Sheila.

Nas refeições (almoço e janta), as educadoras levam os bebês-conforto para perto da mesa e formam um semicírculo. Ao organizar o ambiente dessa maneira na hora do almoço, Ma e Ma E disseram “papá”, percebendo que a hora da refeição se aproximava.

No momento do descanso, Mar e Ma E choravam muito ao serem postos no berço, ficaram de pé, e perceberam que estavam próximos, estenderam os braços e deram as mãos, sorriam e falavam enquanto permaneciam de mãos dadas, se acalmaram e dormiram.

### **Relatório de observação**

Lenita Ramos Vasconcelos

Creche Dr. Paulo Niemeyer 01/09/2008

Berçário I

Crianças presentes: Ma, J V, In, M S, Ma E, Ma Sz, Fifi, Pedro, Mar, Va, An J, Da, Andreas e Pretinha, Bibi.

As crianças que já estavam presentes eram: Ma E, J V e Ma. As educadoras Silvia e Érica estavam na mesa escrevendo nos cadernos e nas agendas.

Enquanto Ma estava sentado próximo das educadoras, Ma E permanecia de pé ao lado de Érica, e J V era o único que brincava pela sala, principalmente no cantinho dos colchonetes, com o espelho e as fotos das famílias coladas na parede.

Quando Bibi chegou, J V vai para o início da sala para observar a movimentação na porta e na janela. Após trocar de roupa, o menino que havia acabado de chegar começou a brincar sozinho com as bolas, ao lado dos berços. Ao deixar a bola que jogava cair em baixo de um berço ficou parado no mesmo lugar observando o lugar em que a bola havia ido parar. J V olhava de longe, foi até lá, entrou de baixo do berço e buscou o brinquedo perdido, ao sair trazendo o objeto, J e Bibi se aproximaram e começaram a brincar.

A próxima criança a chegar foi M S, mais uma vez todas as outras se concentraram perto da porta para ver o que acontecia. Silvia terminava de escrever e pediu para Ma esperar, pois já iria trocar suas roupas, a menina obedeceu e esperou de pé ao lado da educadora que logo a levou até o colchonete para cumprir o prometido, as crianças seguiram Silvia, exceto Ma.

Nesse momento chega In, apenas Ma E se aproxima. Enquanto ele se troca, ela não volta para perto de Silvia e volta a ficar ao lado de Érica e Ma, que ainda não havia saído do lugar, Ma E tenta brincar com o menino e o abraça, ele se assusta e chora. A educadora tenta mostrar que a pequena amiga só estava tentando lhe fazer um carinho, mas ele chorava cada vez que o gesto do abraço se repetia. Érica pede então para Duda não brincar com Ma e ela se afasta.

Ma e In são postos no bebê conforto no centro da sala para tomar o mingau, as demais crianças se concentram ao redor deles, levando também os brinquedos que estavam espalhados.

No momento em que Andreas chega, Érica termina de escrever e sai da mesa, sem as educadoras no lugar, as crianças deixam de ficar perto da mesa e da porta. As crianças interagem, mas ainda se concentram perto dos adultos; Duda brinca com J V no andador; In e Bibi exploram juntos o espelho na parede; Ma continua sozinho.

Fifi é a última a chegar até o momento em que fiquei pela manhã, quanto mais cheia era a sala, menos dependentes dos adultos as crianças ficavam, até mesmo Ma E e Ma, que sempre procuravam estar próximos das educadoras. Fifi brincava sozinha com os bebês-conforto que ficam enfileirados entre os colchonetes e berços. Andreas e Ma também brincavam com o material, arrastando e balançando-os.

Andreas engatinhava pela sala. Certa hora, foi até a porta, parou, olhou para os lados, ao perceber que estava sozinho chorou e voltou para o centro da sala. Ele vai para perto das crianças e divide um brinquedo com Bibi.

Ma brincava com um andador, Fifi tenta tomar o brinquedo e os dois o disputam, a menina caiu sentada ao lado de Ma e os dois perceberam que podiam brincar lado a lado com o mesmo objeto.

### **TARDE (brincadeira livre)**

Crianças: Va, Andreas

, M S, Ma Sz, Ma, An J, Pedro, Da.

Pedro e Da dormiam no bebê-conforto ao lado da porta que separa berçários. As crianças e educadoras estavam espalhados pela sala.

Os berços estavam arrumados de forma existiam dois vãos entre ele, um acessível às crianças e outro que só era possível alcançar passando por baixo dos móveis. Elas passavam por esses espaços fazendo-os de túneis, depois de ir e voltar algumas vezes, permaneceram no vão de mais difícil acesso e começaram a brincar sentadas. Ma Sz havia observado toda a movimentação e as seguiu para o mesmo lugar. As meninas pegaram uma chupeta e um pequeno travesseiro pela grade do berço e deram para Va, que deitou no chão com os dois objetos como se estivesse em uma cama, enquanto Ma e Fifi lhe faziam carinho no rosto e lhe balançavam em um movimento como o de ninar feito pelas educadoras.

## Berçário II 51 Manhã

Por volta das 9 horas as crianças ainda chegavam trazidas pelos pais, enquanto isso as crianças brincavam livremente. Apenas algumas delas concentravam-se ao lado dos educadores. Lourdes e Liete estavam sentadas nos colchonetes e Henrique ao lado do armário, eles trocavam as roupas daqueles que chegavam.

Fe, Cl e Cal estavam sentadas ao lado das educadoras sem brincar entre si. Já Mo e Da brincavam interagindo um com o outro ao lado de Henrique. A sala estava praticamente sem espaços vazios, havia no meio dela algumas peças empilhadas do tapete emborrachado colorido, as crianças que corriam tropeçavam no objeto.

Mo e Da pegaram o túnel de tecido que estava fechado no canto ao lado dos colchonetes que são usados na hora de dormir, segurei a ponta do brinquedo para que eles entrassem, pois não conseguiam sozinhos. O brinquedo chamou a atenção de Didiu e GUIGUI, que também foram passar por dentro do túnel, foram então passar por dentro do túnel também.

Depois da troca de roupa e chegada das crianças, todas foram para os colchonetes se sentar para participar da rodinha com música. Além disso, nesse momento as crianças também levantavam e exploravam a sala dançando, correndo e imitando os movimentos dos educadores.

Após essa atividade em sala, a turma foi levada para o parquinho. Com espaço amplo e brinquedos, as crianças não buscavam os adultos com tanta frequência como na sala.

A casinha sempre estava ocupada, Da, Gui e Didiu brincavam abrindo e fechando as portas e janelas. Em certo momento Mo abriu a porta da casinha e entrou, ao perceber que o local estava muito apertado saiu, Da e Gui retiraram então o velotroz que também estava do lado de dentro e Mo voltou a entrar e permaneceu brincando com as outras crianças.

O túnel em forma de trenzinho foi ocupado por Cl, que permanecia sentada brincando com um pequeno caule que achou no chão. Fe também entrou nesse brinquedo, ela permaneceu sentada observando o que Cl fazia.

Os canteiros com terra e plantas também eram atrativos para as crianças que gostavam de passar as mãos e os pés. Os educadores pediam para elas saírem dos canteiros para que não acabassem colocando as mãos sujas de terra na boca na boca. J A, Ma, e Mo tiraram o chinelo para colocarem os pés na terra, isso chamou a atenção de Mc e Gui, que foram também experimentar a idéia de seus amigos.

## B II -51 Tarde

As crianças brincavam livremente, as educadoras permaneciam de pé no centro da sala ao lado do armário com os materiais, as crianças não se concentravam ao lado deles como pela manhã.

Ian estava agredindo as outras crianças sem que houvesse disputa por espaço ou objeto. Ele andava por toda a sala e empurrava todos aqueles que estivessem por perto sem necessariamente estar na sua frente.

Os brinquedos estavam guardados, as crianças brincavam correndo, pulando, e empurrando uns aos outros. Os colchonetes e tapetes eram arrastados pela sala e postos em vários locais diferentes. Kissimbé montou uma cabana com duas partes do tapete encostando uma na outra, ela não cabia debaixo da estrutura que montou, se deitou e ficou apenas com a cabeça e os ombros cobertos, Bê olhava por debaixo do tapete e as duas crianças sorriam ao ver o rosto um do outro.

GUIGUI corria do início da sala, quando alcançava o final se jogava nos colchonetes. Logo, Da, Mo, Bê e Gui começaram a participar da mesma brincadeira.

As educadoras queriam diminuir a agitação das crianças, disseram então que era a hora da massinha. Isso fez com que a maioria da turma sentasse no início da sala em ao lado ou encostados na divisória; Fe e Bê continuaram a brincar e só fizeram a atividade algum tempo depois.

A atividade com massinha durou pouco tempo, logo depois o saco com brinquedos foi aberto. Apesar dos brinquedos na sala, as crianças ainda preferiam correr e caíam muitas vezes tropeçando nos objetos.

Fe ficou um bom tempo sem brincar com os brinquedos ou com as crianças, ela apenas observava sentada, sempre nos colchonetes ou nas partes do tapete. Quando queria trocar de lugar, levava também uma das partes do tapete para se sentar. Mais tarde, pegou várias bonecas e as colocou em cima do tapete como em uma cama, usou o vestido de umas delas como um lenço em que limpava o rosto e o nariz das mesmas.

As crianças só se concentraram perto de uma das educadoras depois que os brinquedos foram distribuídos quando esta usou um fantoche para conversar com eles. GUIGUI ignorou a educadora e os brinquedos praticamente por todo tempo, ficou no cantinho das fotos familiares, ele apontava para todas e falava cada vez que olhava para alguma delas.

Os brinquedos foram guardados de volta nos sacos, sem eles as crianças voltaram a explorar os desenhos e as fotos nas paredes; correr, pular arrastar e brincar de montar com os tapetes.

### **Berçário II 50 Manhã**

Crianças: J, V , Mr, Tê, Atalé, Ma , Le, Gui, Renato, Ju, Princesa, Bibia.

Entrei na sala no momento do descanso, os colchonetes já estavam no chão, mas muitas crianças ainda não estavam dormindo, o centro da sala não era ocupado, elas corriam em círculo passando por cima dos colchonetes e de outras crianças que já dormiam. As educadoras reclamam e a brincadeira de correr termina.

J e Gui brincam juntos em frente ao espelho batendo com as mãos e os pés no objeto, corriam de um lado para o outro olhando seus respectivos reflexos e imitavam os movimentos um do outro.

J se deitou ao lado de Br. Eles brincavam com um livro, J contava uma história mostrando as figuras e letras do livro para o amigo.

Os educadores pediram para Renato e V sentarem ao lado da porta, pois iriam tomar banho. Eles tentavam aos poucos sair do lugar, mas os educadores os chamavam a atenção para que voltassem, eles começaram então a brincar de imitar um ao outro (expressões faciais e corporais).

### **TARDE**

Crianças: J, V, Mr, Tê, Atalé, Ma , Le, Gui, Renato, Ju, Na, Princesa, Bibia.

Quando entrei na turma durante a tarde eles saíram para lanche e logo depois foram para o parquinho.

Na foi a única criança que permaneceu todo o tempo dentro da casinha, ele brincava com as demais ou muitas vezes apenas com a fralda que carregava. Ele brincava também abrindo e fechando as janelas, se escondendo das educadoras e de Bibia.

Bibia, Ma e Tê também permaneceram no mesmo lugar que Na. Entretanto davam uma representação de ambiente familiar para a casinha, brincavam de mãe e filha e de cozinhar.

Mesmo com um grande espaço aberto, as crianças não corriam tanto quanto na sala, nenhum dos brinquedos estava vazio. O balanço, que só possui dois lugares, não foi

disputado; Le, que foi a que mais ficou nesse brinquedo, esperava ao lado sempre que o mesmo estava ocupado até que uma das crianças saísse e ela pudesse entrar.

V andava com o velotroz. Percorria o pátio, ficava sozinho sem se levantar do brinquedo nos locais em que não havia crianças ou educadores, andava ao lado das salas passando as mãos nos murais que estavam ao seu alcance.

Princesa e J ficaram no escorrega, ajudavam um ao outro a subir no brinquedo mesmo com a presença dos educadores que estavam ao lado também os auxiliando.

## RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

Lenita Ramos Vasconcelos

08/09/2008

Berçário I Manhã

Crianças: Ma Sz, Mt, Mi, In, Ma S.

As crianças que já estavam na sala eram: Ma Sz, Mt, e Mi. Mt tomava leite deitado sozinho em uma almofada, observava o ambiente e a movimentação.

Mi andava pelo espaço, não demorou muito tempo para entrar debaixo da mesa e permanecer por um longo tempo. Ma Sz andava pela sala, subia nos berços e mexia nas mochilas que estavam guardadas dentro deles. Ao ver Mi, Ma deixou o que fazia de lado para ficar também onde estava a amiga. As duas brincaram juntas pegando nos pés das cadeiras, das mesas e nos cabelos uma da outra.

Quando In chegou, Ma saiu de onde estava e foi até a porta, Mi também saiu, olhou para os lados, e entrou no espaço entre o armário e a parede. Havia ao lado dos colchonetes um tapete de tecido, a educadora colocou alguns brinquedos em cima e assim o tapete passou a chamar atenção de Ma e Mt. Ma Sz pegou um pandeiro e o sacudiu, ao escutar o som, Mt também quis experimentar o brinquedo e bateu no objeto sem retirá-lo das mãos da amiga.

Ao chegar, Ma S fez com que Mi e Ma Sz fossem até a porta. Enquanto a criança que chegou foi trocar de roupa, Mi voltou a brincar sozinha e Ma Sz passou a subir nos berços. Depois de ter terminado de se trocar, Ma S foi também até os berços, Ma Sz a empurrou várias vezes seguidas até voltar a ficar sozinha no local. A menina percebeu que um dos berços continha alguns brinquedos dentro, conseguiu retirar um livro, foi até o outro lado da sala onde estava Mi e o entregou a ela. Ma Sz voltou a tocar o pandeiro, In se aproximou e estendeu o braço pedindo o brinquedo, ela correu pela sala segurando o instrumento, o menino a seguiu até entrarem em um vão entre os berços, Ma o empurrou até que desistisse do pandeiro.

A educadora Silvia percebeu o interesse das crianças pelo brinquedo que emitia som, pegou então alguns chocalhos e os colocou sobre o tapete. Mt, Ma S, Mi e In passaram a brincar juntos e deixaram de disputar os brinquedos.

### **Berçário II 50 Tarde**

Crianças: M Cl, Is, L F, Renato, Ma, Le, Br, Atalé, Guigui.

A educadora havia acabado de dar os brinquedos para as crianças, elas se concentraram no centro da sala, onde os brinquedos foram despejados.

Renato é o primeiro a levar os brinquedos para outros lugares, ele pegou dois carrinhos e os deslizou pela parede percorrendo toda a sala em círculos, Guigui passa a fazer o mesmo. Quando Renato percebe, tenta correr mais rápido do que o amigo e os dois passam a apostar corrida.

Is finge dormir com uma boneca, ela deita nos colchonetes fazendo de travesseiro uma das almofadas em forma de animais. L F também estava deitado nos colchonetes, ele contava histórias de um livro para Ez, apontava para as figuras e acompanhava o texto escrito passando os dedos.

Le brincava sozinha com as bonecas e com seu reflexo no espelho, conversava com a boneca, lhe fazia penteados e tirava sua roupa, mostrava para a boneca como ficava depois que a arrumava.

M Cl ficava ao lado das educadoras, mas sempre com algum brinquedo nas mãos, ela brincava sozinha ou com os adultos.

As educadoras guardaram os brinquedos, colocaram uma música tranquila e disseram para as crianças que era hora de relaxar, apenas M Cl, Le, Br e L F se deitaram, as demais crianças corriam pela sala e tacavam as almofadas umas nas outras. As educadoras pediram diversas vezes para que eles se deitassem, acabaram desistindo da atividade e continuaram a organizar o aniversário da diretora.

## **RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO**

**Creche Dr. Paulo Niemeyer**  
**Rio, 15/09/08**

**Berçário I manhã**  
**Crianças: Mt, Bz, Fifi, Da, In, Ma E.**

As crianças que já estavam na sala eram Mt e Bz, o brinquedo da pesquisa estava no centro da sala. Enquanto Bz dormia, Mt estava sentado próximo dos berços e de uma das educadoras, ele não se interessou pelos brinquedos novos nesse momento, prefere pegar o papel e as canetas que Angélica usava para fazer o desenho que seria usado em uma atividade.

A educadora colocou Mt ao lado dos brinquedos para que ele parasse de pegar os objetos. Ele espalhou os blocos e voltou a procurar as educadoras, foi até a mesa e tentou pegar as canetas e agendas, foi posto novamente ao lado dos brinquedos, se interessou pelas vasilhas em tamanhos seriados que se encaixavam uma dentro da outra, ele as derrubava e batia como em um tambor.

Fifi chegou, ao acabar de ser trocada foi diretamente até as fotos que estavam coladas no chão, depois procurou os brinquedos antigos, como os andadores.

Da chorou ao ser deixado na creche, foi posto ao lado dos brinquedos para se distrair e parou de chorar rapidamente, Fifi vai até os brinquedos ao ver outra criança no local, sobe nos blocos e pula sentada. In chega nesse momento, vai no mesmo instante para perto dos brinquedos, joga alguns para o alto, sempre falando muito. Da encaixou o corpo em uma das peças e ficou montado como em um cavalo, as outras crianças o imitaram, ao chegar o seu mingau, Da levantou, pegou a mamadeira e um dos bebês-conforto, e se sentou para tomar.

Ma E também foi até aos brinquedos após chegar à sala, ela colocava uma peça em cima da outra e batia palmas, Fifi começou a jogar os cones para cima e gritar quando caíam no chão.

Bz chorava durante todo o tempo, as educadoras a colocavam ao lado do brinquedo, junto das demais crianças, mas a menina não se distraía.

Depois de tomar o mingau, Da pegou as peças e carregou para outros lugares da sala, Fifi foi atrás de Da para subir nos brinquedos que ele mudou de lugar.

Angélica encaixou duas partes dos brinquedos, Fifi observa, depois desmonta e sorri, ela descobre o zíper da peça e o abre, coloca a mão por dentro do brinquedo e fecha novamente.

## TARDE

**Crianças: Pedro, Da, Va, Mt, Andreas, Fifi, Bz.**

Durante a tarde, apenas as pequenas peças do brinquedo da pesquisa foram deixadas na sala.

Pedro passeava pela sala com o andador, procurava ficar pertos das educadoras. Da brincava com a peça em forma de cone, ele a jogava para o alto e ria muito quando a mesma caía no chão, Pedro deixou o andador para brincar com Da.

Va brincava com as partes retangulares, subindo e deitando em cima delas ou apenas mordendo em certos momentos.

Andreas brincava com as garrafas com água e anilina, Fifi arrastava um bebê-conforto pela sala, Andreas olha para a menina e começa a imitá-la. A brincadeira chama a atenção também de Da, que pega um dos bebês-conforto para se sentar e balançar.

Mt e Bz ficavam sentados nos colchonetes, ele brincava sozinho com as almofadas e Bz continuava a chorar.

## Berçário II 51 Manhã

**Crianças: Da, Fe, Bê, Jomis, K, I, Didiu e G.**

Quando entrei no berçário II 51 o brinquedo da pesquisa já estava montado no fim da sala. As crianças pulavam e deitavam em cima do mesmo.

I, Mo e Bê se jogavam e batiam no brinquedo. I e Bê pulavam e caíam muitas vezes, até mesmo um por cima do outro e de outras crianças.

Da retira os brinquedos antigos do saco e fica correndo com um carrinho.

J A sobe e desce pela parte do brinquedo em forma de escada, enquanto isso, I e Bê se deitam no centro do brinquedo; K corre pela sala, quando chegou ao final se jogou e deitou como os colegas.

Didiu e J A levaram um carrinho e andavam com ele por cima das peças, Bê e K não gostaram de ter o espaço que estavam deitados ocupado pelo objeto, eles se espalharam ainda mais de maneira que dificultasse a brincadeira dos colegas com o carrinho.

O saco com os brinquedos antigos foi aberto pelos educadores. G, Da, K e Jomis correm para pegar os brinquedos antigos; enquanto I, Didiu e Bê continuam pulando, deitando e se jogando em cima das peças maiores do novo brinquedo.

Com os brinquedos pequenos espalhados pela sala, algumas crianças correm e andam pelo ambiente; aquelas que procuravam os adultos, como Fe e G, passaram a brincar sozinhas.

I e Jomis batiam com força contra a divisória, a educadora da sala ao lado fez um sinal de “não” com as mãos, eles continuaram a bater, a educadora dessa vez fez uma expressão de “zangada”, nesse momento eles passaram a bater devagar. Eles subiram nas peças dos brinquedos e passaram a observar as atividades da outra turma.

## **Tarde**

### **Crianças: Da, Fe, Bê, Jomis, Didiu, K, I, G, Ma E e Mr.**

Durante a tarde precisei pedir para que os educadores usassem o brinquedo da pesquisa. Coloquei as peças separadas, todas as crianças se aproximaram. J A pegou umas das partes com velcro e montou sozinho, Jomis e Mr copiaram o amigo e logo o brinquedo estava com praticamente todas as peças.

Enquanto algumas crianças montavam, outras desmontavam. Guigui Cs retirava algumas peças do lugar, Jomis o empurrava para que o brinquedo não fosse desmontado.

Guigui e Jomis começaram a usar o brinquedo para alcançarem lugares mais altos, eles subiram na frente da parede em que estavam as fotos das famílias para tocar naquelas coladas fora do alcance. Logo Didiu fez o mesmo, depois disso, as três crianças subiram para observar a outra turma pela divisória, Bê e Mr viram os colegas e passaram a fazer o mesmo.

Ma E e Fe não utilizavam o brinquedo quando outras crianças estavam por perto. Fe pegava as peças menores ou aquelas que estavam soltas, quando havia disputa ela desistia do objeto rapidamente; Ma E subiu na parte maior do brinquedo apenas uma vez, quando não havia nenhuma outra criança, assim que K se aproximou Duda desceu e foi para o outro lado da sala.

## **Berçário II 50 Manhã**

### **Crianças: Ma, JI, Is, Guigui, J, M CI, L F, Na, Princesa, Br, Le, Tê.**

A hora do almoço se aproximava e as crianças dessa turma brincavam livremente, o brinquedo ainda estava no berçário II 51, tive a autorização dos educadores das duas turmas para levá-lo para o berçário II 50.

Para levar o brinquedo de uma turma para a outra, disse para as crianças do BII 51 que os colegas do lado iriam brincar um pouco, pedi que eles me ajudassem a desmontar e levar as peças para a outra sala. Nenhum deles recusou ajudar, eles carregaram as peças e entregaram nas mãos dos colegas do BII 50, que agradeceram a cada um que entrou na sala.

Ma, JI e Is colocaram as peças por cima de suas cabeças e disseram que eram suas casas. Eu havia levado a peça maior, a coloquei no centro da sala. Ma, Atalé e Na levaram as partes que estavam segurando e colaram na peça central. Logo que o brinquedo estava totalmente montado, todos foram brincar com ele, exceto J, M Cl e JI, que continuaram a brincar sozinhos.

L F retirou uma das peças do brinquedo, as outras crianças me olharam e apontaram para me mostrar como se fosse algo de errado, ao perceberem que eu não chamei a atenção de L F, Ma, Na e Princesa também tiraram as peças e se deitam sobre as diferentes partes.

Depois de se levantarem, tentavam subir nas peças, mas se desequilibraram algumas vezes, Na e Br deram as mãos para subirem com mais facilidade, os dois se ajudavam e sorriam quando percebiam que podiam permanecer mais tempo de pé no brinquedo ou fazer movimentos diferentes tem o apoio do outro.

## **TARDE**

**Crianças: Ma, JI, Is, Guigui, J, M Cl, L F, Na, Princesa, Br, Le, Tê, Atalé.**

Os brinquedos da pesquisa não foram usados durante a tarde, apenas os antigos. As crianças não procuravam com frequência os educadores, mas muitas brincavam sozinhas.

Atalé brincava sozinho com um carrinho andando pela sala com o objeto; JI também não interagia com as outras crianças, brincava na frente do espelho fazendo poses, caretas e movimentos.

Ma e Tê brincavam de mãos dadas, elas colocavam as bonecas em seus pescoços, como muitos pais fazem com os filhos, andam também segurando as bonecas pelas duas mãos e encostando os pés das mesmas no chão, como se as bonecas estivessem aprendendo a andar.

Princesa, Na e M Cl brincavam sozinhas com brinquedos diversos, mas sempre ao lado dos educadores.

L F e J brincavam juntos, ficaram a maior parte do tempo sentados no canto inferior da sala com um telefone de brinquedo, eles fingiam ligar para amigos e familiares.

J usava o carrinho de mão com vários brinquedos dentro; Guigui e M Cl quando viram a idéia do amigo passaram a colocar vários outros brinquedos no carrinho toda vez que J passava por perto deles. J começou a correr para desafiar os colegas, Guigui e M Cl corriam atrás; Na, que estava sozinho, sorriu ao ver o movimento na sala e também passou a correr, mesmo quando as demais crianças se cansaram, Na continuou a correr em círculos.

Le passou todo o tempo brincando sozinha no mesmo lugar da sala.

## **RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO**

**Creche Dr. Paulo Niemeyer**  
**Rio, 22/09/08**

**Berçário I manhã**  
**Crianças: Ma E, Mt, G e Ge.**

Os brinquedos da pesquisa estavam espalhados no centro da sala, nenhuma das crianças os procurava no momento em que cheguei. As educadoras estavam sentadas nas extremidades da sala.

Ma E, G e Ge ficavam andando próximos dos educadores, Já Mt permanecia sentado. Ele batia em uma das vasilhas que estava no chão, Ma E observou e foi até ele, ela começa também a bater na vasilha que Mt segurava, ele sorriu, a menina retirou o objeto de sua mão, mas Mt não chorou. A educadora Angélica chamou a atenção de Ma E e lhe mostrou outra vasilha, também falou para a menina ficar com outra e deixar aquela com Mt, Ma E devolveu o brinquedo para seu amigo, foi até o outro lado da sala e pegou a vasilha que a educadora havia lhe mostrado.

Depois de largar a vasilha, Ma E pegou uma parte triangular do brinquedo, jogava para cima, apertava e sentava-se em cima. Quando ela o segurou e olhou atentamente o objeto percebeu existia um zíper, ela o abre, a educadora Érica pede para que a menina feche, ela obedeceu, mas não conseguiu fechar, então levou o brinquedo para a educadora.

G chegou e a primeira coisa que fez foi sentar no meio dos brinquedos, ficou montado em uma das peças como se estivesse em um cavalo. Mt viu G brincando e foi até o meio da sala, ele pegou uma peça pequena, a balançou, sorriu e gritou, G saiu de perto dos brinquedos, Mt olhou ao redor e engatinhou de volta para onde estava a vasilha que brincou no início.

As educadoras colocaram as crianças em roda para falar sobre o leão no projeto sobre os animais.

### **BERÇÁRIO II 50 Manhã**

**Crianças: Ci, Atalé, Na, L F, Ma, Ez, JI, Guigui.**

As crianças usavam os brinquedos antigos, os educadores estavam espalhados pela sala.

Ci tocava flauta com L F, os dois se olhavam no espelho enquanto tocavam. Havia na parede atividades com os nomes das crIças (folhas de papel com pintura em giz de cera e o nome das crIças escrito no meio), Ma explorava a parede tocando e apontado para os nomes. Ma viu os amigos tocando os instrumentos, pegou um carrinho de mão e fingiu ser um violão para participar da brincadeira, mais tarde, achou outra flauta e os três passaram a tocar sentados na frente do espelho.

Atalé, Guigui e Jltambém se sentaram em frente ao espelho para brincar com carrinhos e bonecos. Jlandava percorrendo o carrinho no espelho, Ma vê a amiga, larga a flauta e passa a brincar com ela.

Ez andava pela sala com um cachorro de brinquedo, que estava amarrado em um barbante, como se estivesse levando o animal de estimação para um passeio.

Na era o único a brincar sozinho e parado no lugar.

### **Berçário II 51 Manhã**

**Crianças: Jomis, Fe, Cn Bt, G, Didiu, Mo, Da, Guigui Jg, Guigui Cs, kisssimbé e Bê.**

O brinquedo da pesquisa estava na sala, mas não todas as partes. Os educadores permaneciam sentados nos colchonetes.

Cn montou uma parte do brinquedo e se deitou, levantou e andou pela sala. Guigui Jg deitou no brinquedo quando a viu sair, assim que ela se reaproximou ele se levantou, ela levou o brinquedo para outro local da sala e voltou a deitar.

G chorou quando chegou e permaneceu um longo tempo sentado na porta. Didiu, Gui Cs e Cy estavam sentados no colchonete e brincavam juntos, Didiu encaixava seu corpo entre os colchonetes e conversava muito com as outras crIças.

Fe brincava sozinha com uma boneca a colocando para dormir, enquanto K e Da corriam pela sala. Jomis passou a correr depois de ver os amigos fazendo o mesmo, sem soltar uma parte pequena e trÍgular do brinquedo.

Bê, Da, e Mo colocavam um colchonete por cima do outro e subiam em cima. Da gritou o nome de K e fez um gesto para que ela também fosse brincar com eles, K e Cn foram até os amigos, Da empurrou Carolino mostrando que não era ela que havia chamado. Logo G, Guigui Cs e Guigui Jg também foram participar.

Didiu pegou partes do tapete de borracha e distribuiu para os amigos (Jomis e G Cs), eles colocam uma por cima da outra, pulam e sapateiam nos tapetes. Guigui Jg tropeçou no tapete e caiu, a educadora diz para ele se levantar, Jomis lhe deu a mão e o ajudou a levantar.

Mo e Cn Bt andavam de mãos dadas pela sala, eles encontraram uma bola no meio do caminho e a chutaram, começaram então a brincar de chutar a bola sem soltar as mãos.

## RELATÓRIO DE OBSERVAÇÃO

Lenita Ramos Vasconcelos

29/09/2008

Berçário I Manhã

Crianças: J Vt, Ma Sz, Mt, In, G, Bz, Ma E, Penelope.

As crianças e os educadores estavam espalhados pela sala, havia algumas partes do brinquedo da pesquisa e pela primeira vez um velotroz dentro da sala.

J Vt empurrava o velotroz pela sala, subiu com o brinquedo por cima dos colchonetes, mas teve dificuldade para andar no local e desistiu da brincadeira.

Mt, que na maioria das vezes busca a presença dos adultos, hoje engatinhava e m busca dos brinquedos, que estavam no chão, Bz fazia o mesmo.

Ma S, Ma Sz e Penelope sentaram-se entre os berços, elas beijavam uma ao rosto da outra. J Vt observava de longe, assim que ele se aproximou, as meninas pararam o que faziam. Ma Sz se levantou e todas as outras crianças foram atrás dela.

G chegou enquanto as outras crianças tomavam mingau, ele ficou andando entre os berços tentando pegar os brinquedos que estavam dentro deles. In, que também havia acabado de chegar, também andava pela sala, hoje não procurava as outras crianças para brincar.

Penelope começou a brincar com uma girafa e um carrinho, os carregava pela sala, certo momento, se distraiu olhando para o espelho durante alguns minutos, enquanto isso, J Vt pegou o carrinho que ela estava brincando. Quando ela resolveu voltar a circular, percebeu que o brinquedo não estava mais no lugar em que havia deixado, procurou e viu que estava com J Vt, foi atrás do menino, que devolveu o objeto.

Ma Sz brincava com as garrafas, as colocava no bebê conforto e as balançava como se fossem crianças. Brincou também com o velotroz, Da foi até ela e empurrou o brinquedo para que ela andasse, Ma se levantou e os dois empurraram o brinquedo juntos pela sala, em certo momento ele disse “não!” para Da e passou a empurra sozinha.

Mt brincava com um pequeno cubo com um pequeno cubo, o brinquedo caiu longe do menino, Ma S pegou o cubo e entregou para ele. Ma Sz a girafa que brincava anteriormente para Mt e os dois brincaram juntos, mais tarde, os dois foram com Ma E para perto da porta, carregando algumas peças do brinquedo da pesquisa e as garrafas, eles se sentaram e brincaram juntos sentados em cima das peças e sacudindo as garrafas.

### **Berçário II 51 Manhã**

Crianças: Da, Cy, Didiu, Guigui Jg, Guigui Cs, Bê, Fe, Jomis, K, Clara, I, Cn.

Cy e Didiu desmontavam o tapete emborrachado, Jomis pegou uma das partes e correu carregando-a na boca, K sorriu ao ver a brincadeira que o amigo inventou e correu atrás dele.

As gêmeas Cn e Clara, assim como Fe, permaneciam perto dos educadores, que estavam sentados nos colchonetes. Fe brincava com um carrinho, Clara estava com um pequeno telefone, e dizia para Guigui Cs que alguém ligava para ele.

G, Didiu, J A, Bê e K brincavam com uma bola, J A jogava após contar: “1,2,3 e já!”. Logo Da também quis participar.

Fe, que ainda estava sozinha, pegou uma bola, Cy se aproximou e as duas brincaram juntas.

### **Berçário II 50 manhã**

Crianças: I, Tê, Guigui, Le, J, Ma, Na, Jl, Ge, Ez. I

Havia partes dos brinquedos da pesquisa do BII e BII na sala; as crianças estavam concentradas perto dos brinquedos, que estavam no centro inicialmente; os educadores estavam afastados da maioria das crianças.

Jle Na brincavam com carrinhos em cima do brinquedo da pesquisa, os dois estavam deitados, passando o carrinho pelo chão, pelo brinquedo, e pelo corpo.

Renato e Ma carregavam peças do brinquedo sobre a cabeça. Guigui montava nas peças do berçário II assim como as crianças de lá. Br pega uma outra parte, coloca ao lado de Guigui e fica mesma forma que ele, os dois brincam juntos.

Ma e I corriam e gritavam pela sala com as partes dos brinquedos sobre a cabeça. V e Guigui também passaram a correr segurando as peças próximo ao corpo, quando chegavam ao fim da sala se jogavam no chão, caindo sobre o brinquedo. Logo, J, Br e Jletraram na brincadeira.

Os educadores montaram uma roda para a realização de atividades. J e V levaram cada um uma peça do brinquedo para se sentarem durante a roda.

### **Berçário I Tarde**

**Crianças:** Ma Sz, Mt, Ana Júlia, G, Bz, Maria Bz, Penelope, Va, Marcelo.

Penelope, G e Bz brincavam juntos com as garrafas. Pedro pegou quatro garrafas e colocou em fila, Da começou a tacar as garrafas no chão, uma das educadoras colocou o objeto na horizontal e o empurrou para que rolasse, Da sorriu e a imitou. Bz brincava também com, seu reflexo no espelho.

Ana Júlia e Maria Bz disputavam um brinquedo, uma das educadoras deu para eles bonecas e pelúcias, assim as duas passaram a brincar juntas. Va e Ma Sz também pegaram as bonecas para brincar, passeavam com elas e as colocavam para dormir, Ma Sz andava com um dado que continha alças pendurado em um dos braços como se fosse uma bolsa.

Depois de disputar o velotroz, Marcelo e empurra o brinquedo com Da, certo momento, Da não quis mais a ajuda do amigo e o empurrou para andar sozinho. As educadoras fizeram uma roda e colocaram as crianças sentadas, Marcelo aproveitou para levantar e pegar de volta o velotroz.

### **BII 51 Tarde**

A turma permaneceu em atividades de leitura, vídeo e pintura com os educadores.

### **BII 50 Tarde**

Crianças: I, Tê, Guigui, Le, J, Ma, Jl, Ge, Ez, Br, Cnn, V.

O brinquedo da pesquisa ainda estava na sala desmontado. Os brinquedos antigos também estavam espalhados.

Cnn pegava os blocos e colocava um por cima do outro. J e Vinicius jogavam as peças para cima tentando fazer com que elas caíssem por cima da pilha de colchonetes no canto da sala, depois disso, eles colaram as partes com velcro do brinquedo.

Ìsis e Tê montaram uma barreira com as peças e se esconderam atrás.

O educador Alex reuniu a turma para contar a história dos três porquinhos usando personagens de tecido. Após a atividade, ele distribuiu vários personagens para as crianças, isso fez com que elas interagissem interpretando as histórias.

Ma e V montaram uma casa para brincar com os pequenos bonecos, eles contavam a história com os brinquedos e objetos da sala, fingiam ser s personagens e exploravam todo o espaço correndo e caminhando. Jl, Is e Br também participaram.

Tê contava a história sozinha, com uma peça do brinquedo, uma pequena casa e um dos porquinhos de pano, ela falava como o lobo e soprava a casa.

Guigui e Ge brincavam correndo e fazendo os brinquedos de obstáculos, tentando pular por cima de todos.

## **Relatório de observação**

**06/10/2008**

### **Berçário I manhã**

**Crianças observadas: G, Mt, In, Bz, Penelope, Ge, J Vt.**

Crianças e educadores estavam espalhados pela sala, o brinquedo da pesquisa não foi usado.

Penelope arrastava duas garrafas pela sala, In tocava um pandeiro e G jogava uma bola pequena enquanto J Vt dormia.

Ge brincava na mesa dos educadores, G foi até ela, os dois passaram a conversar, isso chamou a atenção de Mt, que também foi até a mesa passando a tentar pegar o material dos educadores.

J Vt acordou, Mt percebeu e engatinhou até o berço, os dois tocaram as pontas dos dedos, Lucia percebeu que J havia acordado e o retirou do berço.

A educadora Andréia sentou com Da, In foi para perto deles, e logo as demais crianças se concentraram ao redor da educadora.

G pegou uma boneca de dentro dos berços, colocava os dedos nos olhos e boca do brinquedo, Penelope tomou a boneca do menino, mas a largou logo em seguida. Da também pegou a boneca, como G, enfiou os dedos nos olhos e boca. Da e G deram as mãos para a boneca e passearam pela sala.

### **Berçário II 51 tarde**

**Crianças: Mt, Mr, Ma E, Jomis, I, Guigui Jg, Cy, St, Guigui Cs, Mo, Mr P, Da.**

Inicialmente o brinquedo da pesquisa não estava na sala, na parede (divisória) ao lado da porta havia novas fotos coladas. Os educadores estavam sentados. O rádio em cima do armário estava tocando as músicas preferidas da turma.

Mt, Mr e G ficavam na frente do armário, de onde vinha a música, dançavam e tentavam pegar os materiais dos educadores, as demais crianças observavam e tocavam as novas fotos coladas nas paredes, exceto Ma E que estava ao lado dos adultos.

As crianças se concentravam em frente ao armário de acordo com a preferência pela música que tocava. Quando a canção não lhes interessava, eles faziam outras coisas pela sala, como correr e arrastar as mochilas, já que não estava sendo feita nenhuma atividade e não havia brinquedos no ambiente.

A educadora Bia colocou os dois brinquedos da pesquisa na sala, todas as crianças foram até os objetos.

Jomis e Mt usam o brinquedo para subir e olhar a parte transparente da divisória. I e Guigui Jg disputam uma parte do brinquedo, I arranha o rosto do amigo e é chamado atenção pela educadora, logo em seguida ele bate em Da pelo mesmo motivo.

Guigui Jg sobe na peça em forma de escada e pula no chão quando chega ao último degrau. Cy e St correm para fazer o mesmo que ele, os três brincam esperando a vez de cada um.

Guigui Cs e Mo montam no brinquedo menor e andam arrastando os pés um atrás do outro.

A educadora monta o brinquedo maior, St, Mr P, Da, e Cy tentam subir todos ao mesmo tempo e começam a cair um por cima do outro. A educadora que estava sentada ao lado pede para que eles subam por um lado e desçam pelo outro, as crianças obedecem. Enquanto isso Ma E cercava-se das partes menores do brinquedo, se deitava sobre elas e rolava.

A educadora se levanta para trocar o CD e as crianças a seguem. St volta, desmonta o brinquedo e leva a peça maior para o outro lado da sala, quando as outras crianças percebem, vão até ela, mas St não deixa mais ninguém subir.

**20/10/2008**

### **BERÇÁRIO I manhã**

Crianças: Va, Pedro, Da, Mi, Ma Sz,

Hoje, os cestos de brinquedos estavam no chão acessíveis às crianças. Havia também uma pequena piscina de bolinhas, o brinquedo da pesquisa não estava na sala.

Mi e Ma Sz mexiam nos cestos, escolheram um carrinho e um chocalho para brincar. Uma das educadoras guardou os cestos dentro dos berços e mostrou para as crianças a piscina

de bolinhas. Mi foi para a piscina, mas não entrou, retirava as bolinhas e jogava para longe enquanto Ma continuava com o chocalho.

Da chegou chorando, parou de chora e sorriu assim que viu a piscina. Va, que também havia acabado de chegar, correu para ver o novo brinquedo. Ma Sz, Da e Va tiravam as pequenas bolas da piscina como Mi.

As educadoras diziam para as crIças que as bolinhas não deveriam ser retiradas, elas colocavam do lado de dentro e falavam para as crIças ajudarem.

Depois das bolinhas guardadas, apenas Pedro permaneceu brincando na piscina, deitava, mexia com as pernas e também jogava as bolinhas para o lado de fora.

### **BERÇÁRIO 50II manhã**

**Crianças: Fe, Didiu, Da, I, Mr P, Mo, Guigui, Cs, Mr.**

Os educadores estavam sentados em um dos colchonetes, com eles estavam: Mr e Guigui Cs.

I e Guigui Jg estavam sentados no brinquedo da pesquisa com bonecos e carrinhos, eles brincavam juntos.

Didiu desmontou os brinquedos e os carregava para locais diferentes da sala, Mr subia nas peças que Didiu carregava, eles brincavam juntos até que outros meninos se aproximaram. Didiu parou de dar atenção à Mr, sentou-se com Guigui Jg e Da em uma das peças, eles permaneceram conversando.

Cn Bt e Guigui Cs se deitaram nas almofadas. A educadora tâmara enchia uma baleia inflável, as crIças ficaram ao seu redor até que ela terminasse, logo, Cn Bt e Guigui Cs se levantaram de onde estavam para também verem a baleia. Assim que acabou de encher, a educadora deixou a baleia para que as crIças brincassem, o brinquedo foi muito disputado e a educadora acabou o guardando rapidamente.

### **BERÇÁRIO II 51 TARDE**

**Crianças: Fe, Didiu, Da, I, Mr P, Mo, Guigui, Cs, Mr, K.**

Da, I e Guigui Jg brincavam juntos encostados na parede, falavam e riam muito. Cn Bt estava com uma das peças do brinquedo maior, K tentou toma-la de Cn, mas foi camada a atenção pelas educadoras, logo depois, tentou tomar uma outra peça que estava com Mo.

Guigui Jg e Da carregavam uma peça, cada um segurava por uma ponta. Levavam para todas as partes da sala, se divertiam tentando se desviar das pessoas e objetos.

Cn e Mo brincavam juntos com duas partes do brinquedo, I se aproximou, mas não recebeu atenção dos amigos, passou então a bater nos brinquedos. Depois disso, Cn e Mo passaram a empurrar as outras crIças que se aproximavam deles.

G, Fe e Ma E ficaram sentados, sozinhos ou com os adultos, só passaram a procurar o brinquedo grande quando não havia outras crIças brincando.

**03/11/2008**

**BII 50**

**Crianças: Ez, Atalé, Ma, V, Renato, Guigui, J, Jl, M Cl, Is, Cnn, Na, L F e Princesa.**

Os brinquedos da pesquisa não estavam na sala inicialmente, os educadores estavam sentados ou circulando.

Guigui e J corriam em círculos pela sala. Ma, Na, Princesa, Is e M Cl fizeram uma barreira com almofadas, cones, e tapetes.

Os brinquedos da pesquisa foram postos na sala, Guigui e J pararam montaram cada um em uma peça, Ez imitou os amigos, os três ficaram um atrás do outro com as peças e montaram uma espécie de trem.

Atalé usava as partes pequenas e retangulares para bater nos amigos. A parte maior (central) foi usada como pula-pula com ajuda da educadora. Depois disso, a educadora aproveitou o trem feito por Br, Renato e Guigui para formar um trem maior com todas as crIças usando as demais peças do brinquedo e as almofadas. Atalé continuava a tacar os objetos nas outras crianças.

Depois que o trem se desfez, Atalé pegou as peças e montou sozinho o brinquedo maior, Ge, Luis Fernando, e Princesa subiam e desciam do brinquedo e queriam desmontá-lo, mas Atalé não permitiu até que a educadora incentivou mais uma vez a formação do trem, assim Atalé deixou o brinquedo ser desmontado.

**Berçário I – tarde**

**Crianças: Penelope, Mt, Ana Júlia, Bê, Va, Ma S, Ma Sz, Malu, Andreas.**

O brinquedo estava montado no centro da sala, em cima dos emborrachados. Penelopeam e Mt estavam em cima do brinquedo, ela no centro e ele engatinhava pelas peças laterais. Depois que Penelope saiu do meio, Mt subiu, mas ficou com medo de descer e chorou até o educador ir ajudá-lo.

Ana JI, Bê e Va estavam com as peças de encaixe e montavam sobre elas.

Enquanto as outras crIças subiam engatinhando, Ana Júlia subia de pé mesmo caindo. Va ficou de pé no centro e pulava, Ma S e Ma a imitaram logo em seguida. Va se deitou e colocou as pequenas partes sobre si, Ma Sz se deitou também sobre as pequenas peças e fingiu dormir.

Mi e Malu brincavam separadas com as peças maiores. Bê explorava o ambiente andando se apoiando na parede e nos berços.

Maria Bz, que chorava, e Andreas permaneciam ao lado dos adultos.

O educador ensinou para Mt a como descer rolando (deitado) do brinquedo, pois ele continuava a chorar por não conseguir descer. Ana Júlia viu e também quis tentar e se divertiu rolando no brinquedo.

Maria Bz parou de chorar e se distraiu com o brinquedo, quando ficou sozinha, chamou Malu em um gesto com as mãos, as duas deram as mãos para subirem juntas até o topo do brinquedo, gritavam e falavam. Maria Bz puxou o cabelo de Ma Sz quando ela deitou no brinquedo atrapalhando a sua brincadeira com Malu.

As outras crIças voltaram a procurar o brinquedo. Fifi descobriu a peça com degraus e conseguia subir e descer usando cada um. Da tentava fazer uma das peças de escorrega, mas não conseguia, foi então brincar com as peças menores.

O brinquedo maior foi retirado e apenas as peças de encaixe foram deixadas. Apenas Ma E e Mt permaneceram com os brinquedos.

Mi e Bê foram para debaixo da mesa. Va, Ma S, e Ma Sz ninavam os bebês conforto.

**Relatório de observação****11/11/2008****Berçário II 51****Crianças: St, Da, Mo, Fe, G, Ma E J A e Cy Mr P, Guigui Cs, Cy, K, Mt e Mr.**

As estantes estavam distribuídas da seguinte forma: uma do lado direito encostada na divisória guardando os sapatos; uma encostada nas pilhas de colchonetes do lado esquerdo vazia; uma encostada na parede do lado esquerdo vazia; e uma guardando o material dos educadores encostada na parede do lado esquerdo ao lado do armário. O armário que antes ficava com as prateleiras viradas para a parede hoje estava virado para frente.

K, J A e Cy entravam nas prateleiras (1º e 2º) das estantes e ficavam deitados. Fe e G retiravam os sapatos da estante, os misturavam e calçavam os diferentes pares. Ma E foi até eles para participar da brincadeira.

Foi feita uma rodinha de contação de histórias, depois disso, os educadores colocaram música. As crianças ficavam de frente para o armário antigo para escutar a música, dançar, e também pela possibilidade de acesso ao material dos educadores. St e K pegavam as pastas e papéis dos armários e mostravam uma para a outra.

Enquanto as crianças dançavam Ma E participava pulando se apoiado nos joelhos entre os amigos.

Didi e Jomis arrastavam a estante que estava encostada nos colchonetes, criaram um pequeno espaço entre o material formando uma zona circunscrita e permaneceram no lugar. Cy e Mo foram também para o novo espaço criado. A educadora Bia encostou a estante na parede, K, I, Da e Jomis afastaram o móvel da parede para poderem se sentar atrás. Logo, Mr P, Guigui Cs, Cy, K, Mt e Mr sentaram-se atrás e ao redor da estante. A educadora trouxe então o saco dos brinquedos, o que fez as crianças se dispersarem um pouco da nova mobília, apenas St, Da e Mo continuaram perto da estante, eles se deitavam e batiam na mobília como em um tambor.

**Berçário II 50****Crianças: Le P, Br, Renato, Guigui, Ez, Atalé, Tê, JI, V, Cnn, Is, Princesa, L F.**

Uma das estantes estava ao lado do espelho, havia nela cestos com livros de história; as outras estantes estavam com materiais diversos ao lado do armário. As crianças estavam fazendo atividade de rabiscagem e o brinquedo da pesquisa estava na sala.

Jl e Is usavam o lápis de cera fingindo ser um batom, elas se “maquiavam” na frente do espelho; Tê e Princesa desenhavam deitadas no chão; Le Paiva estava sentada em uma das peças do brinquedo da pesquisa, em frente à estante, ela pegava os livros e os folheava.

Depois que as folhas dos desenhos foram recolhidas, as crianças ficaram mais tempo com os brinquedos e perto das estantes.

L F, Guigui, J, Isaac e Le colocavam algumas peças encostadas na parede em frente ao apoio para andar, eles subiam para alcançarem o apoio de forma que pudessem sentar em cima. Depois disso, eles sentaram ao lado de Le P para brincarem com os livros, contavam histórias uns para os outros.

Quando voltaram a brincar com o brinquedo, Guigui, Renato e Vinicius colocaram as peças que podiam fazer de escorrega no chão, montaram como em um cavalo nas peças de encaixe e desciam montados na peça de encaixe sobre a peça do brinquedo maior.

Tê ficou muito tempo sozinha, apenas mexendo no material dos educadores, ela colocava os mesmo de volta nos mesmo lugares que estavam antes. Certo momento ela ficou apenas deitada na última prateleira.

**ANEXO B – PROJETO DAS ESTANTES**

