

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Ambiente da Infância e Formação do Educador: Arranjo Espacial no
Berçário

Tese apresentada como requisito
parcial à obtenção do título de Doutor,
à Faculdade de Educação da
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2011

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

**Ambiente da Infância e Formação do Educador: Arranjo Espacial no
Berçário**

**Tese apresentada como requisito
parcial à obtenção do título de Doutor,
à Faculdade de Educação da
Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.**

Aprovada em _____

Banca Examinadora _____

Profª. Drª. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Profª. Drª. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Profª. Drª. Giselle Arteiro Nielsen Azevedo

Pof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Prof. Dr. Walter Omar Kohan

Profª. Drª. Zena Winona Eisenberg

Profª. Drª. Lígia Maria Motta Lima Leão Aquino

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 caminhar 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^ª. 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 a educação infantil.

Agradeço ao Prof. Manuel Sarmento, 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 Lúgia, Henrique e Alex.

Agradeço à Prof^ª 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, Sílvia e Flávia, companheiras de orientação e a Josi, pela força nos últimos momentos da montagem da tese.

Agradeço à arquiteta Héliide Blower, pelo projeto das estantes.

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^a 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^a 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 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

Esta tese tem 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 tem o objetivo de 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, aplicação de questionário nos educadores e videogravação dos arranjos espaciais produzidos com a introdução de brinquedos de grandes dimensões e estantes vazadas. 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 ressignificação 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/dissertation aims 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 video footage 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

RÉSUMÉ

Cette thèse vise à étudier le processus d'appropriation de l'espace pour éducateurs qui travaillent dans les Crèche Institutionnel Dr. Paulo Niemeyer. Il s'agit d'une étude de cas et d'intervention qui vise à comprendre la signification et de sens produit par ces sujets et l'évolution des arrangements spatiaux résultant de l'intervention a lieu en 2008, qui mettait l'accent sur la formation professionnelle en les faisant participer co-chercheurs. Nous supposons que l'espace / environnement est un médiateur des pratiques pédagogiques et de développement de l'enfant. Nous avons discuté de la notion d'espace et d'autres catégories spatiales (environnement, le lieu et le territoire) de l'approche interdisciplinaire (philosophie, géographie, architecture, psychologie et éducation), et historico-culturels, en soulignant la nature relationnelle de celui-ci. 22 éducateurs ont participé à l'enquête et 37 enfants de trois groupes de pépinières, ainsi que directeur. Pour produire les données, nous avons effectué les instruments suivants: un entretien avec le directeur, l'observation dans le journal et les photos des arrangements spatiaux et leurs transformations, des séances de réflexion avec les enseignants, les éducateurs dans un enregistrement vidéo questionnaire et de l'organisation de l'espace produit avec l'introduction de gros jouets et pièces étagères. Les résultats indiquent que les interventions, à travers des actions de collaboration, ont apporté des changements significatifs dans les arrangements spatiaux, l'augmentation de la quantité et la qualité de la structure spatiale. En outre, cette recherche a permis la réflexion dans l'enseignement, et la redéfinition du rôle de l'environnement dans la prise pédagogiques. Nous espérons que cette recherche contribue à l'amélioration de la qualité de l'éducation pour les jeunes enfants et l'utilisation de cette méthode, dont les enseignants ont participé en tant que co-chercheurs, peut aider dans le processus de formation continue de ces professionnels et à d'autres recherches qui favorisent vées intervenant dans un contexte de recherche.

Mots-clés: aménagement de l'espace. La formation des éducateurs. Crèche. La pratique pédagogique.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Arranjo espacial aberto	36
Figura 2 – Arranjo espacial fechado	36
Figura 3 – Arranjo espacial semi-aberto e zonas circunscritas	36
Figura 4 – Vista frontal da creche	48
Figura 5 – Entrada principal da creche	48
Figura 6 – Hall de entrada da creche	49
Figura 7 – Hall de entrada da creche	49
Figura 8 – Hall de entrada da creche	49
Figura 9 – Pátio interno	50
Figura 10 – Berçário I: organização dos berços	50
Figura 11 – Berçário I: organização dos berços	50
Figura 12 – Berçário I: estruturação das paredes	50
Figura 13 – Berçário I: estruturação das paredes	50
Figura 14 – Armário e vidraça da sala do Berçário II	52
Figura 15 – Áreas de atividades da sala do Berçário I	52
Figura 16 – Corredor	53
Figura 17 – Corredor de entrada para os Berçários II	54
Figura 18 – Corredor de entrada para os Berçários II	54
Figura 19 – Divisória entre os Berçários II 50 e 51	54
Figura 20 – Sala do Berçário II 51	55
Figura 21 – Sala do Berçário II 51	55
Figura 22 – Sala do Berçário II 51	55
Figura 23 – Sala do Berçário II 50	56
Figura 24 – Sala do Berçário II 50	56
Figura 25 – Sala do Berçário I	78
Figura 26 – Sala do Berçário I	78
Figura 27 – Área da brincadeira	79
Figura 28 – Área do cuidado	79
Figura 29 – Berçário II 51: inserção	83
Figura 30 – Berçário II 51: inserção	83
Figura 31 – Berçário 50: inserção	85
Figura 32 – Berçário 50: inserção	85

Figura 33 – Almofadas do Berçário I	88
Figura 34 – Retirada das cercas dos Berçários 51 e 50	89
Figura 35 - Retirada das cercas dos Berçários 51 e 50	89
Figura 36 – Berçário I e o painel de fotografias	90
Figura 37 – Berçário I com bandeirinhas	90
Figura 38 – Berçário II 51	91
Figura 39 – Berçário II 50	91
Figura 40 - Portas dos Berçários II 51 e 50	92
Figura 41 – Desenho da sala do Berçário II 51 com as estantes no entorno	95
Figura 42 – Desenho da sala do Berçário II 51 com as estantes formando ZC	96
Figura 43 - Desenho da sala do Berçário II 50 com as estantes no entorno	97
Figura 44 - Desenho da sala do Berçário II 50 com as estantes formando ZC	
Figura 45 – Cestos de vime organizados no Berçário I 60	98
Figura 46 - Cestos de vime organizados no Berçário I 60	98
Figura 47 – Blocos espumados	100
Figura 48 – Blocos espumados	100
Figura 49 – Berçário II 51	101
Figura 50 – Berçário II 51	101
Figura 51 – Berçário II 50	102
Figura 52 – Berçário I 60 e o <i>Brinquedão</i>	103
Figura 53 – Berçário I 60 e o <i>Brinquedão</i>	103
Figura 54 – Berçário II 51 e o <i>Brinquedão</i>	104
Figura 55 – Berçário II 51 e o <i>Brinquedão</i>	104
Figura 56 – Berçário I e rearranjo dos berços	106
Figura 57 – Berçário II 51 e as estantes nos contornos da sala	106
Figura 58 – Berçário II 50 e as estantes nos contornos da sala	107
Figura 59 – Berçário II 51 e ZC	107
Figura 60 – Berçário II 51 e ZC	107
Figura 61 – Berçário II 50 e ZC	107

LISTA DE QUADROS

<u>Quadro 1 – Quantitativo de crianças por turma, idade e sexo (2008)</u>	<u>44</u>
<u>Quadro 2– Procedimentos da pesquisa e participantes</u>	<u>65</u>
<u>Quadro 3 – Datas e temas das sessões reflexivas por turma</u>	<u>69</u>
<u>Quadro 4 – Etapas na produção dos dados durante o ano de 2008</u>	<u>72</u>

LISTA DE GRÁFICOS

<u>Gráfico 1 – Quantitativo de educadores por nível de escolaridade e curso em 2008</u>	<u>45</u>
<u>Gráfico 2 – Quantitativo de educadores do Berçário I (60) por nível de escolaridade e curso em 2008</u>	<u>46</u>
<u>Gráfico 3 – Quantitativo de educadores do Berçário II (51) por nível de escolaridade e curso em 2008</u>	<u>46</u>
<u>Gráfico 4 – Quantitativo de educadores do Berçário II (50) por nível de escolaridade e curso em 2008</u>	<u>47</u>

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APO - Avaliação Pós-Ocupação

CINCEDI – 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

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-RJ – Pontifícia 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

ZC – zona circunscrita

SUMÁRIO

<u>INTRODUÇÃO – PORTÃO</u>	<u>1</u>
<u>CAPÍTULO 1 – ENTRADA - POSSIBILIDADE DE ENCONTRO DE DIFERENTES LUGARES DO ESPAÇO</u>	<u>7</u>
<u>O que é espaço</u>	<u>7</u>
<u>Abordagem interdisciplinar do espaço</u>	<u>9</u>
<u>O começo de um pensar o espaço pela filosofia</u>	<u>9</u>
<u>O espaço como produção histórico-cultural</u>	<u>13</u>
<u>Outras categorias espaciais para pensar o significado e o sentido do espaço</u>	<u>15</u>
<u>Ambiente</u>	<u>16</u>
<u>Lugar</u>	<u>17</u>
<u>Território e lugar-território</u>	<u>20</u>
<u>Não-lugar e lugar antropológico</u>	<u>21</u>
<u>Ambiente de desenvolvimento e de aprendizagem</u>	<u>22</u>
<u>O espaço pedagógico por vir</u>	<u>26</u>
<u>CAPÍTULO 2 – SALA DE ATIVIDADES: AMBIENTES CONSTRUÍDOS PARA A INFÂNCIA E OS LUGARES DA INFÂNCIA</u>	<u>27</u>
<u>A construção histórica e social dos ambientes da creche</u>	<u>28</u>
<u>A disciplinarização dos espaços na creche</u>	<u>29</u>
<u>Lugar da infância</u>	<u>33</u>
<u>CAPÍTULO 3 – SECRETARIA: PSICOLOGIA AMBIENTAL, PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: UMA INTERFACE</u>	<u>35</u>
<u>Abordagem ecológica da relação ambiente-desenvolvimento infantil na creche</u>	<u>35</u>
<u>CAPÍTULO 4 – BERÇÁRIO: CRECHE DOUTOR PAULO NIEMEYER: O CONTEXTO DA PESQUISA</u>	<u>43</u>
<u>Educadores</u>	<u>44</u>
<u>Arquitetura</u>	<u>47</u>

Ambiente dos berçários	48
Sala do Berçário I 60	49
Sala do Berçário II 51	54
Sala do Berçário II 50	56
Rotina diária dos Berçários I 60, II 51 e II 50	58
<u>CAPÍTULO 5 – BANHEIRO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA</u>	60
<u>Primeiro estudo – estudo exploratório</u>	61
<u>Segundo estudo – estudo de caso /intervenção</u>	64
Apresentação do projeto de pesquisa à equipe da creche	65
Apresentação do projeto de pesquisa às famílias	66
Sujeitos	66
Métodos e instrumentos	67
Observação e registro em diário de bordo	68
Sessões reflexivas	68
<i>Wish poem</i>	70
Fotografia	70
Questionário	71
<u>CAPÍTULO 6 – COZINHA: ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO/INTERVENÇÃO</u>	74
<u>(Re) inserção no campo – janeiro de 2008</u>	74
<u>Organização espacial das salas para a inserção – fevereiro de 2008</u>	76
Organização espacial do Berçário I 60	77
Organização espacial do Berçário II 51	83
Organização espacial do Berçário II 50	85
<u>Apresentação do projeto às famílias – março e abril de 2008</u>	87
<u>Primeira intervenção: introdução das almofadas temáticas – maio/2008</u>	87
<u>Reestruturação arquitetônica – junho/2008</u>	88
<u>Segunda intervenção: primeira sessão reflexiva – julho/2008</u>	93
<u>Terceira intervenção: introdução dos cestos de vime – agosto/2008</u>	98
Berçário I 60	98

Berçário II 51	101
<u>Introdução dos brinquedos de grandes dimensões – setembro/2008</u>	102
<u>Mudança do grupo de educadores – outubro</u>	104
<u>Introdução das estantes – novembro de 2008</u>	105
<u>CAPÍTULO 7 – PÁTIO: VISÃO PROSPECTIVA</u>	
<u>POSSÍVEL DO ESTUDO</u>	108
<u>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	114
<u>ANEXOS</u>	126

INTRODUÇÃO

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 creche¹ e na pesquisa de mestrado² 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 proposta pelos adultos para os objetos. 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 (Brasil, 2006, p. 7)

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.

Contudo, nossas inquietações se referem à distância que existe entre o *ambiente para a infância*³ que se baseia na visão adultocêntrica, que não considera a dimensão sociocultural das crianças, e o *ambiente da infância*⁴, que é 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 contribuem para o seu desenvolvimento. Conforme argumenta Amorim (2002), o processo de desenvolvimento não ocorre aleatoriamente, mas, ao contrário, ele

¹ 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.

² 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).

³ A ideia de infância aqui se refere à etapa inicial do desenvolvimento humano; condição da criança.

⁴ Diferente do significado usual, infância diz respeito a experiências potentes e de criação (Kohan, 2007).

acontece em cenários cultural e socialmente organizados. Nessa perspectiva, o arranjo espacial⁵, 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, por serem elas bastante sensíveis à organização do ambiente⁶ (Olds, 1987; Campos-de-Carvalho, 2004). Muitas vezes, o arranjo espacial dos ambientes para crianças de até dois anos 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. Este tipo de organização do espaço sugere que o ambiente físico não precisa fazer parte do planejamento pedagógico, basta estar limpo e seguro. 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-a da educação. Embora os aspectos espaciais, quase sempre não recebam destaque nas propostas pedagógicas para creches, aparecendo como pano de fundo, eles sempre estiveram 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 *Critérios 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*

⁵ 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.

⁶ Ambiente aqui é entendido como contexto físico (artefatos culturais) e social (outros sociais).

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* (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, Azevedo, Vasconcellos, Souza, Blower & Moreira, 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), ou seja, que é formado nas interações que os adultos 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 do espaço pelos educadores que atuam em berçários de uma creche, entendendo os *significados e sentidos* produzidos por esses sujeitos, 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 Niemeyer⁷, 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.

Este estudo dá continuidade a nossa pesquisa anterior (Moreira, 1992) e complementa a investigação da arquiteta Héliide Blower (2008)⁸ sobre os fatores arquitetônicos que atuam na relação do ambiente e com o desenvolvimento infantil na referida creche.

Igualmente, esta pesquisa faz parte de um projeto maior denominado *Creche: Contexto de Desenvolvimento e Formação de Subjetividade*⁹, 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 & Extensão¹⁰ (NEI:P&E/UERJ) e o Grupo Ambiente-Educação¹¹ (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 creche¹², 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 crianças¹³ e o quarto analisa a

⁷ Localizada na Rua Afonso Cavalcanti, 455. Cidade Nova.

⁸ Dissertação de Mestrado *O lugar do ambiente na educação infantil: estudo de caso na creche Paulo Niemeyer*.

⁹ 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

¹⁰ Coordenado pela professora Vera Maria Ramos de Vasconcellos.

¹¹ Formado pelos professores: Giselle Arteiro Nielsen de Azevedo (Proarq/FAU-UFRJ) [coordenadora], Leopoldo Eurico Bastos (Proarq/FAU-UFRJ), Ligia Maria Leão de Aquino (UCP-Petrópolis), Paulo Afonso Rheingantz (Proarq/FAU-UFRJ), Vera Maria Ramos de Vasconcellos (FE-UERJ)

¹² *Creche, inserção e berçário* (Vera M.R de VASCONCELLOS, Daniele Felix da SILVA & Sirlene O. SOUZA).

¹³ *O uso de conceitos temporais na creche e na pré-escola.* (Zena EISENBERG)

triangulação educação-família-saúde¹⁴. Duas outras pesquisas foram adicionadas ao projeto inicial: uma que se refere à literatura infantil¹⁵ e a produção do Guia Prática para Educação Infantil¹⁶.

Acredita-se que esta pesquisa poderá contribuir em três esferas: 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.

Adotamos a metáfora da estrutura arquitetônica da creche para representar a tese. Assim, cada capítulo se constitui numa área da creche. O primeiro cômodo, a *entrada*, apresenta uma leitura interdisciplinar da ideia de espaço, Dialoga-se com teóricos de diferentes campos do saber (Filosofia, Geografia, Arquitetura, Psicologia e Educação) que adotam a abordagem sócio-histórica como referência. Nesta seção, são diferenciados os conceitos de espaço, ambiente, lugar, território e lugar.

A segunda, *sala de atividades*, discute os ambientes organizados pelos adultos para as crianças, analisando estratégias de controle espaço-temporal e os lugares que as crianças constroem. Aqui problematizamos a qualidade dos ambientes que os adultos (educadores) têm construído para as crianças na creche e como elas criam estratégias e táticas para reinventar o espaço e torná-lo potente. Nossos interlocutores privilegiados foram Foucault e Deleuze para pensar a questão da disciplina dos corpos e a normatização de ações das crianças. Buscamos no pensamento de Vygotsky subsídios teóricos para discutir o ambiente da infância como aquele que cria zonas de desenvolvimento proximal, favorecendo avanços no desenvolvimento.

A terceira área, *secretaria*, 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.

A quarta área, *berçário*, descreve o contexto da pesquisa ao longo da produção dos dados, isto é, *locus* de realização da pesquisa-intervenção. São apresentadas as

¹⁴ Este pesquisa resultou na Dissertação *Criança Focal: a triangulação educação-família-saúde na creche*, (PROPED/UERJ, maio de 2009)

¹⁵ *Vai-e-vem*: quem conta um conto, (re)cria a história (Luciana Bessa Diniz de MENEZES)

¹⁶ Desenvolvido pela diretora da creche, Rosângela Almeida de Oliveira.

características físicas (edificação e arranjo espacial) e sociais (crianças e adultos) durante a produção dos dados.

Na quinta área, *banheiro*, explicamos os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta investigação em cada etapa do estudo.

A sexta área, *cozinha*, apresenta a análise dos resultados.

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

ENTRADA

POSSIBILIDADE DE ENCONTRO DE DIFERENTES LUGARES DO ESPAÇO

*O espaço é o mais
Interdisciplinar
Dos objetos concretos.¹⁷*

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.

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* (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 razões para o emprego do vocábulo *espaço* no campo

¹⁷ SANTOS, Milton & SOUZA, Maria Adélia (Orgs.). **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

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”¹⁸ 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 espaço¹⁹ 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, 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

¹⁸ 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.

¹⁹ 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).

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.

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.

Abordagem interdisciplinar do espaço

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 e 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 nortado vários debates filosóficos sobre a relação homem-espaço, algumas posturas têm privilegiado a relação dialética entre ambos superando reducionismos.

O filósofo francês Henri Lefebvre²⁰ (1901-1991) 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 materialidade²¹. “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 deste concreto, 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 mercadoria²² 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.

²⁰ 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.

²¹ Produção abarca tanto a produção de objetos (coisas) quanto ideias, ideologias, conhecimentos, obras, consciência, verdades (LEFEBVRE, 1998).

²² Isto é, não tem a troca e o consumo como finalidade única, como acontece com as mercadorias.

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 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 espacialidade²³ 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*. Para Lefebvre, enquanto a apropriação está relacionada a qualidades, à dimensão afetiva e imaginária, enfim, à atribuição de sentidos; a propriedade volta-se para a noção de quantidade, de posse e domínio. Para ele, a apropriação é o meio de a pessoa não

²³ 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.

se alienar visto que apropriar-se de algo é significar 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.

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 ela geografia, destacamos a relação do homem com o 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 (Santos, 1999, 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” (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. A despeito 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 homem²⁴. 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 (1997a, p.71),

O espaço seria um conjunto de objetos e de relações que se realizam *sobre*²⁵ estes objetos; não *entre*²⁶ 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.

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

²⁴ As ações do homem não se restringem a ações dos indivíduos, mas abarcam outros elementos sociais, como as instituições (linguagem, escola, direito...)

²⁵ Grifo nosso.

²⁶ Grifo nosso.

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 é geográfico na medida em que é produzido por uma sociedade (Santos, 1997a).

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 algumas particularidades das categorias espaciais que sejam relevantes para esta pesquisa, sem, contudo, aprisioná-las em suas características.

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), baseados em Corona e Lemos (1992), 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” (1984, 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.

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 percebedor) 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 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 (TUAN, 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” (Tuan, 1983, p. 152). 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 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 (1999, p. 322)

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.

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.

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 às ideias de referência, identificação, pertencimento ou apropriação.

Voltando a Lefebvre (2000), 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 (2008, p. 186), 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.

Para Lopes (2008) os conceitos de lugar e território são diferentes, porém mantém 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.

Não-lugar e lugar antropológico

Numa perspectiva histórico-cultural da antropologia, Augé (1994) discute o conceito de não-lugar relacionando-o à falta de identidade cultural. O não-lugar é um espaço de passagem o qual é incapaz de possibilitar a construção de uma identidade na medida em que não há apropriação do espaço pelo sujeito. 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 (Augé, 1994), ou seja, espaços que favorecem a criação de identidade local na medida em que são pessoais. Esses espaços consideram os elementos culturais e históricos dos sujeitos , como feiras regionais, casas de cultura... Portanto, o espaço antropológico é relacional, 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.

Ambiente de desenvolvimento e de aprendizagem

Na interface psicologia-educação está a ideia de ambiente de desenvolvimento, baseado no pensamento de Vygotsky o qual entendemos como lugar de transformação permanente dos sujeitos. 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.

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

(...) 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 psicológicos²⁷ - 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,

²⁷ Os instrumentos psicológicos são os signos, os quais alteram o sujeito. Já as ferramentas transformam os objetos (VYGOTSKY, 1988).

no qual as crianças vão avançando em suas conquistas.. Nesse sentido, Vasconcellos (1998, p. 53) 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.

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 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. 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. “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 que se estabelece entre crianças e adultos para a organização do ambiente?”

Forneiro (1988) 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.

Na educação, encontramos o espaço sendo contemplado como um elemento do currículo (Alves, 1995; Forneiro, 1998; Frago & Escolano, 2001). Para estes autores ele expressa uma determinada forma de ensinar/educar e aprender. O espaço não é um pano de fundo onde a educação acontece (ou não); 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 mobiliário, os materiais, os objetos, enfim, todos esses elementos se constituem na base material do currículo (Alves, 1995), e como tal, o espaço precisa ser discutido pelos educadores²⁸.

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.

²⁸ Entendemos que os educadores são todos os adultos que lidam direta ou indiretamente com a criança/adolescente/adulto em unidades de educação formal.

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.

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 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 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 o 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.

O espaço pedagógico por vir

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.

SALAS DE ATIVIDADES

AMBIENTES CONSTRUÍDOS PARA A INFÂNCIA E OS LUGARES DA INFÂNCIA

*Quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo...*²⁹

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), seus companheiros, 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...

²⁹ FARIA, Ana Beatriz Goulart de. 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.

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 infância³⁰ 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.

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. Explicando, 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

³⁰ 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 (2002).

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 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. 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.

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” (Foucault, 1987, 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. No Brasil,

Não bastava que a creche fosse uma instituição que pudesse separar fisicamente a infância rica da a infância pobre; era necessário que ela utilizasse

dispositivos disciplinares para “educar” a infância pobre, duplamente inferiorizada³¹. 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 (1987) 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 (Foucault, 1987, 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. Conforme enfatiza o autor (1987, p. 123)

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.

O arranjo espacial da “rodinha”³² também expressa uma forma de controle da linguagem corporal e oral na medida e da distribuição das crianças em um determinado local. Cada criança sentada num lugar³³ (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

³¹ Inferiorizada pela noção de falta, presente na etimologia do termo (aquele que não fala) e pela condição social.

³² 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.

³³ 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.

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 territorializam³⁴ 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 trabalhos³⁵ das crianças. 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. 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:

³⁴ 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 distância entre o eu e o outro.

³⁵ 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).

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.

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. Não é raro a criança demonstrar desinteresse pelo ambiente que lhe é proposto e busca estratégias para transformá-lo e ressignificá-lo

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 norteado 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.

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, 2003, p. 78).

Em nome da disciplina e do controle, o ambiente da creche tem sido, muitas vezes, organizado de forma inadequada, visando uma criança abstrata e passiva no processo de desenvolvimento.

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.

O *lugar* é construído pela relação afetiva que a pessoa estabelece com o ambiente. A infância aqui não se refere à uma etapa de desenvolvimento no qual encontram-se as crianças; a infância é a condição da criação. 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” (Kohan, 2007, p. 98).

Aqui, os objetos, equipamentos e móveis ganham *sentido* porque são organizados adequadamente para atender às 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 adequadamente às crianças, levando-as a se apropriarem e renovarem esses próprios lugares. Como assinalam Goldschmied e Jackson (2006, p. 40),

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.

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 que envolve tanto a mudança do ambiente, através do da brincadeira, ressignificando-o e transformando-se. Baseados em Vasconcelos (1998), podemos dizer que o lugar da infância é aquele que lhe possibilita-lhe a criação de uma zona de desenvolvimento proximal³⁶ 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 o ambiente da creche mais do que oferecer às crianças um ambiente precisa organizá-lo para que esse possa ser “brincável, explorável e transformável” (Brasil, 2006, p. 8).

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

³⁶ Conceito elaborado por Lev Vygotsky para se referir à distância entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial (Vygotsky, 1988).

SECRETARIA

PSICOLOGIA AMBIENTAL, PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: UMA INTERFACE

Secretaria é lugar de papel, pastas, arquivos, documentos, achados. Neste capítulo, apresentaremos estudos empíricos sobre a relação das práticas pedagógicas e desenvolvimento infantil na creche mediada pela organização espacial.

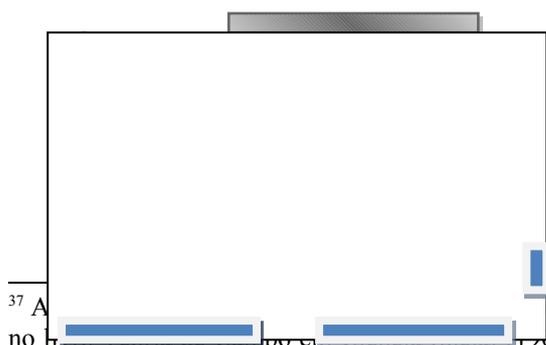
A abordagem ecológica da relação ambiente – desenvolvimento infantil na creche

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 ambiente³⁷, 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; Bronfenbrenner, 1977, 1996; 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; Stokols, 1978). 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 dispostos (configuração espacial) e são utilizados (Legendre, 1983). O arranjo espacial pode se apresentar de três maneiras: arranjo espacial aberto, fechado e semi-aberto.

- 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)



³⁷ A pessoa foi primeira e largamente desenvolvida por Kurt Lewin, no (1955), 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.

Figura 1: Arranjo espacial aberto

Figura 1 – Arranjo espacial aberto

- 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)

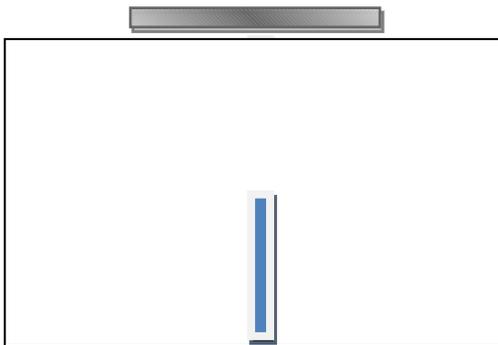


Figura 2: Arranjo espacial fechado

- 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).

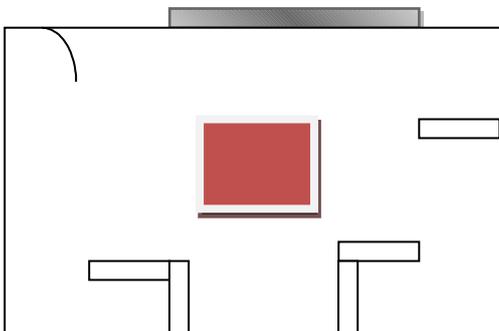


Figura 3: Arranjo espacial semi-aberto e zonas circunscritas

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 4).

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; 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 agonística³⁸), 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 freqüentemente simétricas, mostrando ainda maior autonomia das crianças em suas brincadeiras.

Pesquisadores do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI)³⁹ 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 (MENEHINI & 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

³⁸ 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.

³⁹ 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.

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.

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 freqüentes 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 freqüência 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 frequente, enquanto que o comportamento socialmente dirigido foi o menos frequente. 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 (2005) destaca ainda o caráter

curricular da organização espacial para que ela desempenhe essas funções e contribuam para o desenvolvimento infantil.

O capítulo seguinte apresenta o contexto da pesquisa.

CAPÍTULO IV

BERÇÁRIO

CRECHE DOUTOR PAULO NIEMEYER: O CONTEXTO DA PESQUISA

O berçário é, geralmente, 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 *espaçotemporais* 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 funcionários⁴⁰, 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 tarde⁴¹. As crianças são organizadas em agrupamentos de acordo com a faixa-etária (4 meses e 3 anos e 11 meses)⁴², seguindo a orientação da Secretaria Municipal de Educação⁴³. 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 creche contava com 156 crianças⁴⁴, distribuídas em sete agrupamentos, conforme apresentamos no quadro abaixo:

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

Turma	Idade	Meninas	Meninos	Total
* Berçário I -	4 a 11 meses	14	10	24

⁴⁰ Alocados em vários setores da administração municipal.

⁴¹ Nem todas as crianças permaneciam na creche nos dois turnos. As crianças tinham horários flexíveis, de acordo com as necessidades dos familiares.

⁴² 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)

⁴³ Os agrupamentos são divididos e nomeados de acordo com a Portaria E/DGED nº 20 de 18 de novembro de 2003.

⁴⁴ Dados referentes ao ano da pesquisa de campo.

60				
* 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
Total	4 a 47 meses	80	76	156

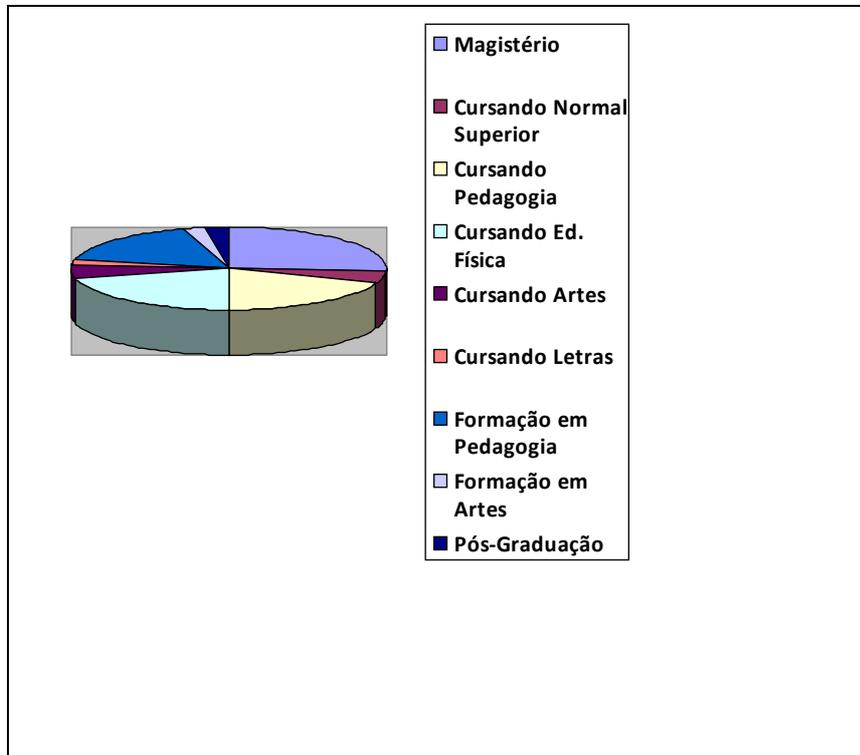
* Agrupamentos que fazem parte da pesquisa

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 Rosângela 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 pedagogia⁴⁵ 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):

⁴⁵ Um dos educadores possuía pós-graduação na área de educação.

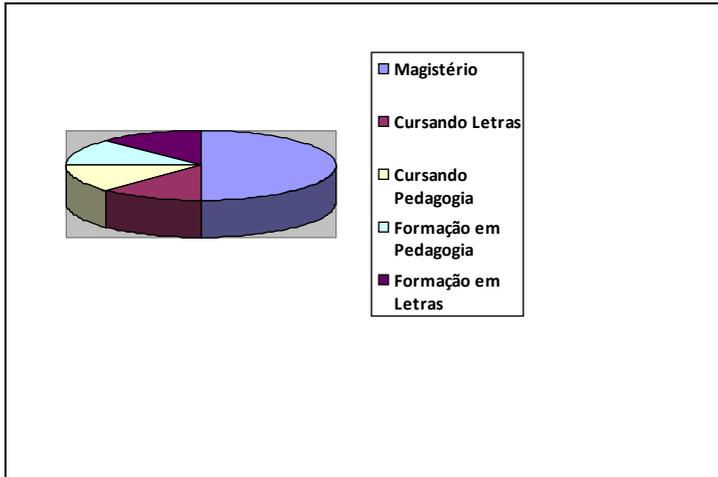
Gráfico 1 – Quantitativo de educadores por nível de escolaridade e curso em 2008.⁴⁶



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:

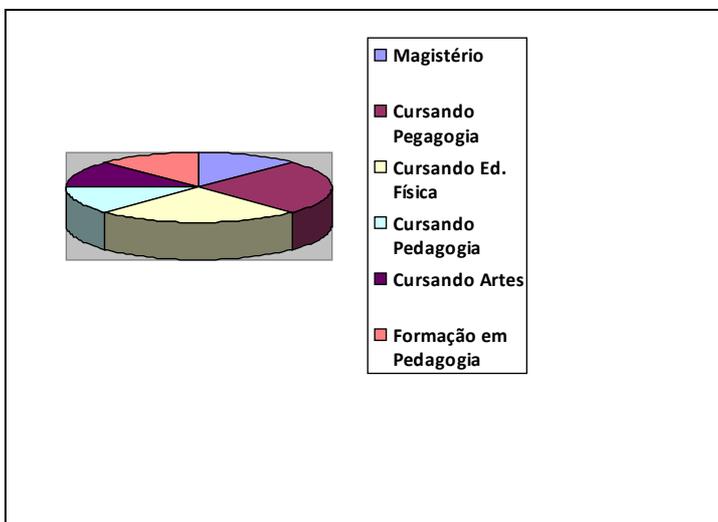
Gráfico 2: Quantitativo de educadores do Berçário I (60) por nível de escolaridade e curso em 2008

⁴⁶ Dados retirados de OLIVEIRA, Rosângela. *Creche: Lugar de Gente Feliz*. Monografia de Curso. UERJ/Baixada Fluminense, 2007.



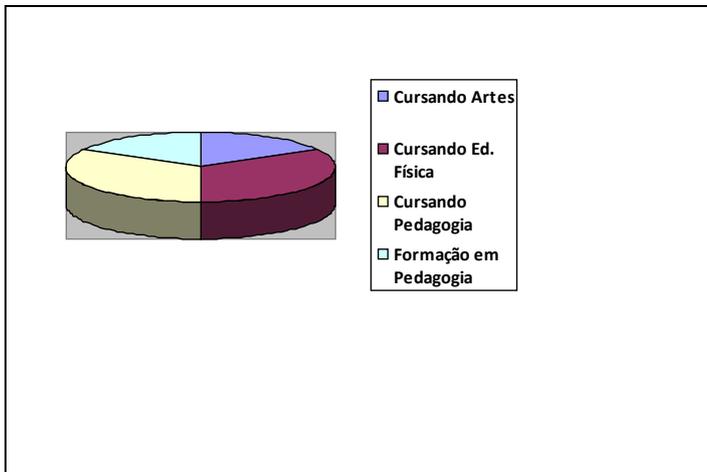
No Berçário II 51, apenas 1 educador apresentava formação em nível superior e 1 com magistério; os demais estavam cursando pedagogia (2), educação física (2) ou artes (1), como pode ser visto no próximo gráfico.

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 Janeiro⁴⁷. 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.

Arquitetura

A edificação da creche foi planejada com a finalidade de abrigar uma creche⁴⁸. O prédio fica localizado no complexo São Sebastião, ao lado da Prefeitura do Rio de Janeiro e apresenta na entrada rampa e escada. A creche possui dois pavimentos na parte frontal (Fig. 4 e 5), entretanto, os ambientes mais utilizados pelas crianças e pelos adultos concentram-se no térreo. Este pavimento está dividido em: hall de entrada, secretaria com dois banheiros para a administração, sete salas de atividades (quatro de maternal com solários) e três

⁴⁷ 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.

⁴⁸ O projeto foi desenvolvido pela PREVI-RIO em 2001.

para berçário (com fraldário/banheiro, lactário e solários⁴⁹), brinquedoteca, pátio externo central, refeitório, cozinha, lavanderia e área de serviço. No segundo pavimento estão localizadas a enfermaria, a sala de TV e vídeo⁵⁰, a sala de leitura e a copa (para os funcionários)⁵¹.



Fig. 4 – Vista frontal da creche **Fig. 5 – Entrada principal da creche**

(Fotos da autora, maio de 2008)

Ambientes dos Berçários

As três salas de Berçário estão localizadas na parte da frente do prédio, podendo-se ter acesso a elas por dois caminhos. A entrada para os Berçários é feita tanto por uma porta⁵² localizada no canto direito do hall⁵³ (Fig. 6, 7 e 8) a qual dá acesso a um corredor comum aos Berçários, quanto através do pátio interno (Fig. 9), que também possibilita chegar às demais salas.

⁴⁹ 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.

⁵⁰ 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.

⁵¹ Para uma descrição mais detalhada da arquitetura do prédio ver a Dissertação de Mestrado, já citada Blower (2008).

⁵² A porta é dividida em parte inferior e superior. Geralmente, as duas partes encontravam-se fechadas.

⁵³ 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 mão



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)

Sala do Berçário I 60

A sala do Berçário I tem aproximadamente 62m², e é 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 – Berçário I: 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 as paredes da sala (Fig. 12 e 13).



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

Em relação ao mobiliário e aos objetos, encontramos um armário pequeno⁵⁴ encostado numa parede que divide a sala do fraldário/banheiro; uma mesa⁵⁵ e duas cadeiras em 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 objetos delimitavam

⁵⁴ 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.

⁵⁵ Sobre a mesa é comum encontrar canecas ou mamadeiras com água dentro de uma vasilha retangular de plástico.

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 está em acordo com a crença dos adultos de que criança pequena precisa de espaço para se locomover (Campos-De-Carvalho & Rubiano, 1994). Além de que os objetos no centro da sala têm a conotação de obstáculos, que podem oferecer perigos à criança, e não como desafios, que podem convidar as crianças a terem diferentes experiências (Goldschmied & Jackson, 2006).

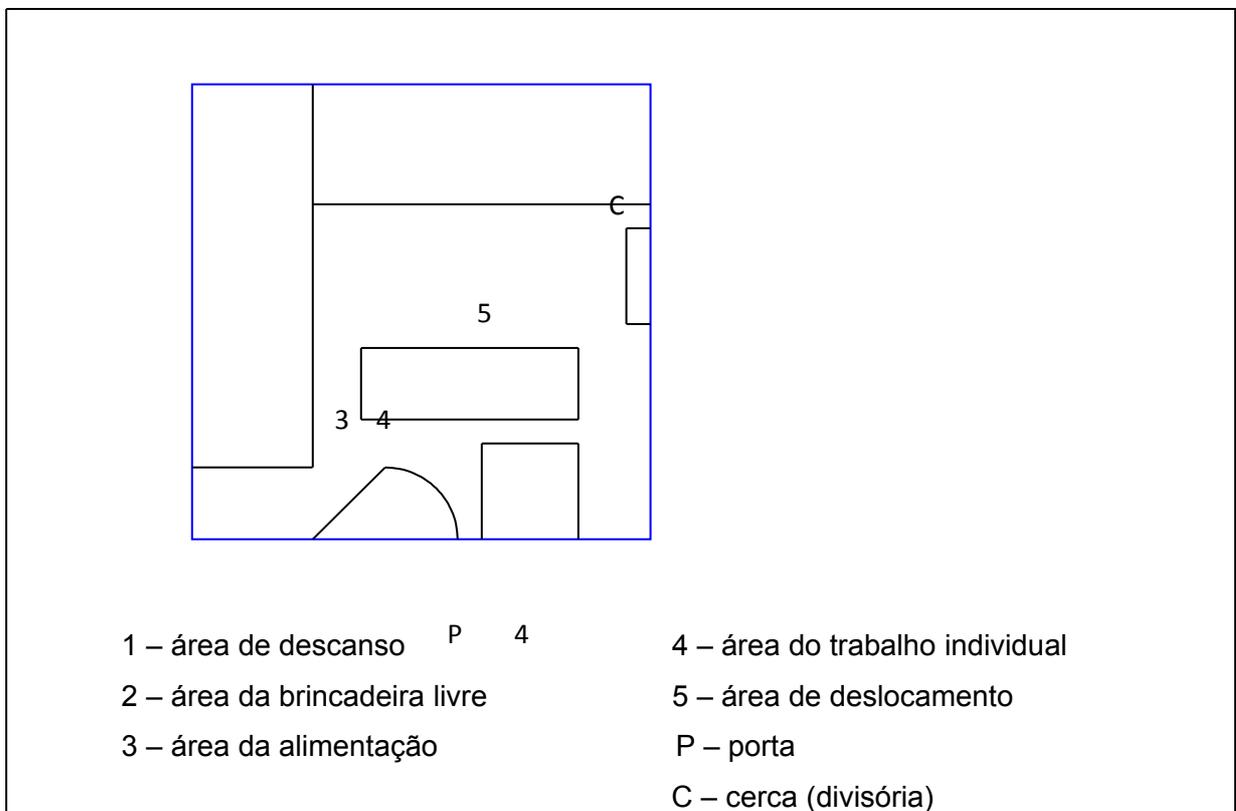


Fig. 14 – Armário e vidraça da sala do Berçário I (Foto da autora, julho de 2008).

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 trancada. Geralmente, nesta última eram fixados alguns painéis com temas da natureza, feitos pelos 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 a qual era também utilizada como mural, onde ficavam colados o

planejamento semanal e alguns avisos cercados por molduras ou fundos temáticos (Fig.14). Nota-se que a fechadura do armário estava com defeito, sendo improvisada pelos educadores uma forma de fechá-lo através do uso de barbantes.⁵⁶ 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 deslocamento⁵⁷.

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



Isto não significa dizer, contudo, que haja 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 posicionamento das mobílias (Legendre, 1987) quanto pelas orientações/ordens

⁵⁶ 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)

⁵⁷ Esta divisão foi predominante até outubro de 2008, quando outros arranjos espaciais foram propostos pelos educadores.

dadas às crianças pelos educadores sobre o uso do espaço. Tais áreas ao serem apropriadas por esses sujeitos transformavam-se em lugares de brincadeira (Agostinho, 2003), de cuidado, de passagem ou em *lugares proibidos*, como:

Andreas⁵⁸ 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 corredor⁵⁹ 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.



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

⁵⁸ Nomeamos as crianças pelos codinomes escolhidos pela família no documento de autorização do uso da imagem para a pesquisa.

⁵⁹ 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.

As duas salas do Berçário II estavam uma do lado da outra e eram separadas por uma divisória⁶⁰ 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)

Berçário II 51

Cada sala tinha aproximadamente 58 m² ⁶¹. 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, material pedagógico, remédios e cadernetas. Sobre ele eram colocados o 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 pertences dos educadores e outros objetos. Havia também painéis com fotos das crianças; 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”, sem nenhum instrumento musical ou outro objeto sequer (Fig. 20, 21 e 22).

⁶⁰ A separação das salas com esse tipo de divisória ocorreu em junho de 2008, após a intervenção do grupo de pesquisa do GAE

⁶¹ A área das duas salas é aproximadamente 117 m² (Blower, 2008).



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 deslocam os brinquedos pequenos para áreas mais estruturadas fisicamente ou se concentram próximas do adulto, especialmente as que têm menos idade. Conforme apontam os estudos de Legendre (1983, 1985, 1987, 200, 2006), Campos-de-Carvalho (1990), Moreira (1992), Campos-de-Carvalho, Meneghini e Mingorance (1996) sobre a relação entre o arranjo espacial e as atividades e distribuição espacial das crianças, elas elegem os contornos da sala ou as áreas com maior grau de estruturação para brincar.

Berçário II 50

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 há o “cantinho da leitura”, como é nomeado, formado por um “quadro de pregas” que 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 têm mesa nem cadeira, ao contrário das salas dos maternais. As atividades de artes no papel são desenvolvidas no chão ou no corredor que existe em frente às salas numa mesa com duas cadeiras.

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
- Móveis 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
- Móveis 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
- Móveis pendurados no teto

Rotina Diária dos Berçários I 60 e II 51 e 50

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 educadores⁶² e os planejamentos pedagógicos semanais de cada berçário observados, a rotina diária apresentava a seguinte organização: às 7 horas

⁶² Em cada turma há um educador do sexo masculino.

as crianças começam a chegar⁶³. 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 roda⁶⁴. Durante a manhã, as crianças costumavam ir para o parquinho ou para a brinquedoteca, ou, então, permaneciam nas salas desenvolvendo alguma atividade dirigida, como cantar música, fazer “trabalhinho”⁶⁵ ou realizar brincadeiras dirigidas. Geralmente, as crianças iam à sala de leitura duas vezes por semana, de manhã ou à 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.

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 mostrar a creche Doutor Paulo Niemeyer como um ambiente socialmente

⁶³ 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.

⁶⁴ 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.

⁶⁵ Aqui, trabalho refere-se à atividade artística, como desenhar, pintar e colar, principalmente.

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.

BANHEIRO

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.

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 & Cols., 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 e 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 e 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.

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*⁶⁶ 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*⁶⁷, 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.

⁶⁶ Segundo Szundy (2005, p.90, citado por Silva e 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.

⁶⁷ A caixa-ambiente se constitui no planejamento do ambiente numa “caixa de sapato”, mediante a utilização de materiais de arte e sucata.

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 & Fulche, 2007; Ramires, Cardoso & Delvisio, 2007; Moura & Fragoso, 2007; Mendonça, Blower & Páscoa, 2007⁶⁸), 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 Pós-Ocupação (APO), como a análise *walkthrough*⁶⁹, os questionários, as entrevistas, os mapas cognitivos e os poemas dos desejos (*Wish Poems*)⁷⁰.

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

⁶⁸ Este trabalho deu origem à pesquisa de mestrado de Héliide Cristina Steenhagen Blower citada anteriormente.

⁶⁹ De acordo com Rheingants, Azevedo, Brasileiro, Alcantara & Queiroz (2009), o termo em inglês significa passeio ou entrevista acompanhada. São visitas técnicas de observação direta do edifício acompanhadas dos usuários.

⁷⁰ Maiores detalhes são encontrados no artigo de Azevedo et al. (2008): “Uma abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a educação Infantil”.

creche uma maior compreensão das intenções de nossa pesquisa maior e das voltada para o espaço/lugar (a minha e a da Héliide).

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.

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 16 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.

Quadro 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				

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* (Anexo X), 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 Bronfrenbrenner (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.

Apresentação do projeto de pesquisa às famílias

Apresentamos também o projeto de pesquisa às famílias na primeira reunião com responsáveis⁷¹, 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.

Sujeitos

Em princípio, os sujeitos seriam 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 Declaração da Pesquisadora (Anexo XX) e Termo de Consentimento (Anexo XXX)⁷², 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.

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

⁷¹ 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.

⁷² Esses documentos foram elaborados coletivamente pelos pesquisadores do NEI:P&E e discutidos com a direção antes de serem entregues às famílias.

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) videogravação; (6) fotografia e (7) questionário.

Os materiais utilizados foram: duas filmadoras, uma câmera digital, diário de bordo da pesquisadora e de uma bolsista de iniciação científica⁷³.

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

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 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.

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

⁷³ Lenita Ramos Vasconcelos, NEI:P&E/FE/UERJ.

espaço/ambiente. Desta forma, foram feitos, por uma bolsista⁷⁴, registros⁷⁵ 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 xxx).

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.

Sessões reflexivas

Segundo Szundy (2005, p.90, citado por Silva e 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/2008⁷⁶. Realizamos quatro sessões reflexivas com cada grupo de educadores, nas quais foram abordados os seguintes temas: escolha do brinquedo de grandes dimensões⁷⁷ (para o BI 60) e da localização das estantes (para os grupos do BII 51 e 50); utilização dos cestos de vime; organização dos ambientes⁷⁸; e transformação dos ambientes da creche (discussões utilizando as fotos das salas dos berçários de 2004, 2006, inserção 2008 e julho de 2008) (Anexo XXX).

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

Quadro 4: Datas e temas das sessões reflexivas por turma

⁷⁴ As observações foram realizadas em 25/08; 01/09; 08/09; 15/09; 22/09; 29/09; 06/10; 20/10 e 11/11.

⁷⁵ 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.

⁷⁶ Para que todos os educadores participassem das sessões reflexivas, elas foram realizadas das 12 às 13h, em dias previamente agendados com os mesmos.

⁷⁷ 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.

⁷⁸ Este tema foi discutido em três sessões reflexivas e durante o Centro de Estudos.

Assunto	Escolha do brinquedos de grandes dimensões e localização das estantes	Utilização dos cestos de vime	Organização dos ambientes das salas	Transformações das salas a partir da análise de fotografias
Data				
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

Wish poem (poema dos desejos)

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 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 estantes⁷⁹ (Anexo XX) nas salas dos Berçários II, pedimos que eles expressassem, através do desenho, onde gostariam de colocá-las e explicassem a razão de cada escolha.

⁷⁹ 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 (Bronfrenbrenner, 1977). Neste estudo, utilizamos o projeto elaborado pela arquiteta Héliide, com base em sua pesquisa (Blower, 2008), para a confecção das estantes.

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 e as filmagens dos arranjos espaciais com o objetivo de registrar situações do uso do espaço pelas crianças e pelos educadores durante o ano, complementando o registro das observações e das filmagens.

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) inserção⁸⁰ (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, as 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.

Questionário

Os questionários tiveram a intenção de complementar as informações obtidas ao longo da pesquisa de campo. Eles foram entregues, após a última filmagem, aos três grupos de educadores, com a orientação de que fossem respondidos

⁸⁰ 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.

coletivamente⁸¹. Optamos por um único modelo (Anexo XXX), contendo 8 questões abertas, 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.

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.

Quadro 6: Etapas da produção dos dados durante o ano de 2008

Etapas	J	F	M	A	M	J	J	A	S	O	N	D
Meses	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
Entrevistas com a direção												
Apresentação do projeto para a direção e os educadores												
Apresentação do projeto às famílias												
Introdução de almofadas temáticas												

⁸¹ Todos os procedimentos metodológicos buscaram valorizar a multidocência na educação infantil, além da co-construção de dados.

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.

CAPÍTULO VI

COZINHA

ANÁLISE DOS RESULTADOS DO ESTUDO DE CASO/INTERVENÇÃO

A cozinha é o lugar da creche onde se prepara os alimentos. Lavamos, cortamos, temperamos cuidadosamente eles 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.

(Re) Inserção no campo

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^a Dr^a 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*⁸², enfatizando que esse estudo estava associado a outros que seriam 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^a 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 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

⁸² Título do projeto que foi submetido à seleção para o Doutorado em 2006.

emborrachados para os berçários⁸³ 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 vídeo⁸⁴ 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 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 inserção⁸⁵ 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.

⁸³ O jogo de tapetes do Berçário I 60 ficava guardado no almoxarifado.

⁸⁴ Este vídeo foi produzido pela orientadora da tese.

⁸⁵ 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.

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.

Organização espacial das salas para a inserção - Fevereiro de 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)⁸⁶. 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, 2003), 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 & Escolano, 2001). Assim, para analisarmos cada um dos ambientes construídos pelos educadores⁸⁷ 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.

⁸⁶ Isto foi observado durante oficinas realizadas com educadores e coordenadores das creches municipais do Rio de Janeiro, durante o período de 2006-2008.

⁸⁷ No Berçário I 60 o grupo de educadores era formado exclusivamente por mulheres até outubro de 2008.

Organização espacial do Berçário I 60

O que nos revelam as imagens da sala do Berçário I (Fig. 23 e 24)?



Figuras 23 e 24 – Berçário I – 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 portanto precisa de um contexto adequado para ocorrer plenamente.

Podemos relacionar esta divisão do ambiente com a suposta separação, 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, sublinhado a complementaridade de ambos nas práticas da creche (Coutinho, 2002; Machado, 2007).



Figura 25 – Área da brincadeira (Foto da autora, fevereiro/2008)

A área da brincadeira (Fig. 25) 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 2005⁸⁸. 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 $\frac{1}{4}$ do ambiente da sala .

⁸⁸ Informação dada à pesquisadora na segunda entrevista com a diretora.



Figura 26 – 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”⁸⁹. Talvez o que seja diferente é o quantitativo e a arrumação dos mesmos, que ficam a critério de cada creche. Conforme Gimaraes (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 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

⁸⁹ Os berços são padronizados para todas as creches municipais do Rio de Janeiro.

ser uma forma interessante de quebrar com a linearidade e de favorecer 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 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 Kohan (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” (Kohan, 1999, 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 crianças⁹⁰ 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.

⁹⁰ 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.

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...” (Meneghini e 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 (Legendre, 1987).

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 26 e 27 – Berçário II 51 – inserção (Fotos da autora, fevereiro, 2008)

Conforme observamos nas figuras 26 e 27, 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 sem intencionalidade pedagógica.

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”. A ideia dos educadores era colar em cada pé da centopéia a foto de cada criança. Este é um exemplo de ruptura com aquilo que está naturalizado nas salas de atividades de crianças pequenas. O centro da sala

encontrava-se vazio e livre para o deslocamento de crianças e adultos. O túnel de pano ficava guardado entre os colchões empilhados no fundo da sala e uma parede. Em alguns momentos, no entanto, o túnel era armado no centro da sala, e os educadores brincavam com as crianças, e o centro da sala se transformava numa área de brincadeira. 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 *Crítérios 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 & Wajskop (1995), Vasconcellos (1998) e Kishimoto (2002) que a brincadeira se constitui numa atividade privilegiada de a criança se desenvolver na creche. 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 têm demonstrado que determinadas formas de organização espacial favorecem certos tipos de brincadeira (Moreira, 1992; Civiletti, 1992).

Organização espacial do Berçário II 50



Figuras 27 e 28 – Berçário 50 – inserção (Fotos da autora, fevereiro, 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 27 e 28.

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”. Em frente, colado na divisória temos “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 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 delimita a área da leitura. O armário era forrado por uma cortina de papel crepon, pois não tinha portas. No fundo, encontramos outro painel que se refere à leitura, porém, sem nenhum livro. Colchões empilhados também faziam parte da cena. No chão, próximo ao espelho, havia figuras diversificadas coladas no chão formando um círculo. O que sugere este ambiente? Essa era a sala de berçário onde estão as crianças mais velhas. Parece 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 vão indo... Para onde?

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 revelou a maneira como concebem a educação para crianças pequenas, 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 as turmas e a idade das crianças. Entre as três turmas, 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.

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.

Primeira intervenção: Introdução das almofadas temáticas

Maio/2008

Esta foi a primeira intervenção direta desta pesquisa na transformação dos ambientes. Introduzimos nas três salas de berçário⁹¹ (duas por turma) almofadas de grandes dimensões com motivos de animais (joaninha, jacaré, sapo, leão, gato e porco), escolhidos pelos educadores. Tínhamos como objetivo, 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, isto é, deslocando-os de cima dos colchonetes e das áreas próximas das paredes (onde eram colocadas pelos educadores (Fig. 29) 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.



Figura 29 – Almofadas no Berçário I (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. Os berços já começavam a ganhar identidade. Cobertas, travesseiros e pequenos brinquedos compunham a área do descanso e de alguns momentos de brincadeiras calmas. De acordo com Santos (1997a), a

⁹¹ Ao longo do ano, observamos que as almofadas circulavam pelas três salas conforme a necessidade de cada turma de trabalhar algum tema (animais, cores...).

inclusão de um novo elemento no ambiente produz outras relações entre as pessoas e os objetos criando um novo ambiente.

O cartaz “cantinho da música” foi trocado pelo painel de figuras de rostos humanos que pudessem chamar a atenção das crianças e estimular a oralidade. Igualmente, o novo painel favorecia que as crianças ficassem de pé sustentadas pela barra presa na parede para visualizar as imagens tocando-as e beijando-as. Este canto foi tomando ainda novos contornos, mais interessantes e adequados às necessidades dos pequenos. Estamos diante do processo de apropriação do espaço, discutido por Lefebvre (1998), o qual possibilita a construção de novos significados e sentidos para o espaço, que vai se transformando dialeticamente em lugar. Ou seja, o ambiente vai ganhando um valor pessoal, singular, tornando-se parte dos usuários.

Reestruturação arquitetônica

Junho/2008



Figuras 30 e 31 – Retirada das cercas dos Berçários II 51 e 50 (Fotos da autora, junho, 2008)

Registramos nas figuras 30 e 31 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 com 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 (todos 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.



Figura 32 – Berçário I e o painel de fotografias (Fotos da autora, junho,

2008)



Figura 33 – Berçário I com bandeirinhas

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 32, 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. 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 35 – Berçário II 51



Figura 36 – Berçário II 50

(Fotos da autora, junho, 2008)

Enquanto que na sala Berçário II 51 não houve nenhuma alteração significativa, os educadores do Berçário II 50 colocaram o armário na divisória da entrada criando uma zona circunscrita que favoreceu a ocupação da área. 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 constitui numa zona circunscrita na medida em que o tapete delimita 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 37 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 37 – Portas dos Berçários II 51 e 50 (Foto da autora, junho, 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* (Brasil, 2006, p. 28),

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.

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.

Segunda intervenção: Primeira sessão reflexiva

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 educadoras⁹² 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 formato, optamos por um brinquedo espumado denominado “centro de atividades” (Anexo XXX). Este brinquedo é formado 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 grupo também se interessou por um outro brinquedo espumado, composto por 9 peças de formas diferentes (cilindros, cubos, triângulos, pontes), semelhante ao primeiro. As educadoras demonstraram o desejo de adquirir os dois através de palavras e “olhares pedintes”: “*Seria tão bom se pudéssemos ter esses dois...*” – disse uma educadora⁹³ apontando para as imagens dos brinquedos. Justificaram o desejo de mais de um brinquedo dizendo que a quantidade que tinham 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

⁹² 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.

⁹³ Combinamos com o grupo de educadores que eles teriam a identidade não revelada nas sessões reflexivas.

brinquedos da sala porque eles já estavam “velhos” e alguns até danificados⁹⁴.

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 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 (Anexo). 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

⁹⁴ Faltavam alguma parte, porém, sem causarem perigo às crianças.

expliquei. O resultado foi a seleção de apenas duas estantes que seriam colocadas em pontos opostos. Eles disseram que uma delas 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. 38)..

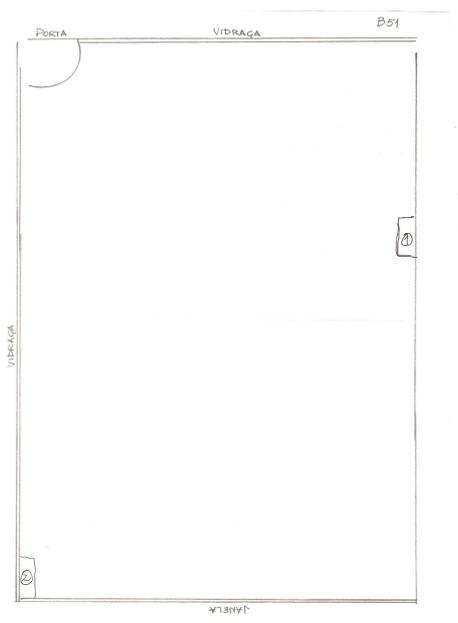


Figura (38) - Desenho da sala do Berçário

II com as estantes no contorno.

Na outra folha, eles desenharam duas zonas circunscritas formadas pelas 4 estantes em extremidades opostas da sala (Figura 39). Justificaram a escolha dizendo que assim os 4 cantos da sala estariam estruturados.

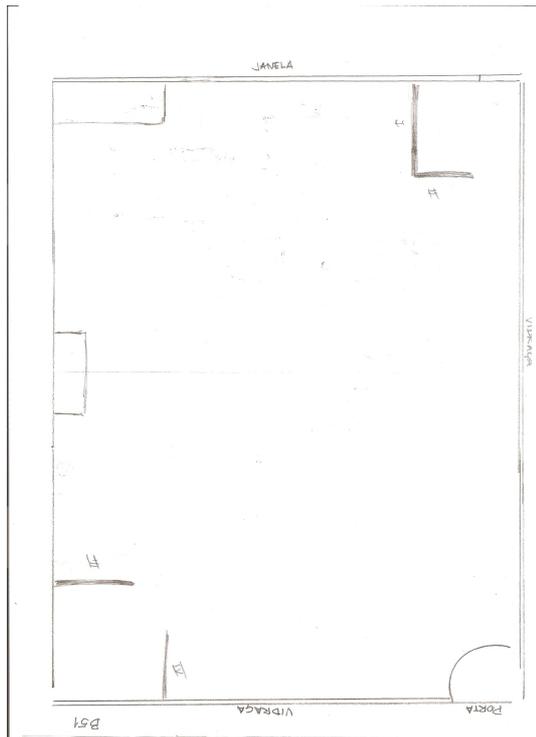


Figura 39 – Desenho da sala do Berçário II 51 com as estantes formando duas zonas circunscritas.

Nota-se que apesar de existirem mobílias específicas para as crianças poderem organizar espaços de brincadeiras, os educadores insistiram no uso das estantes para outros fins.

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.40) . 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.

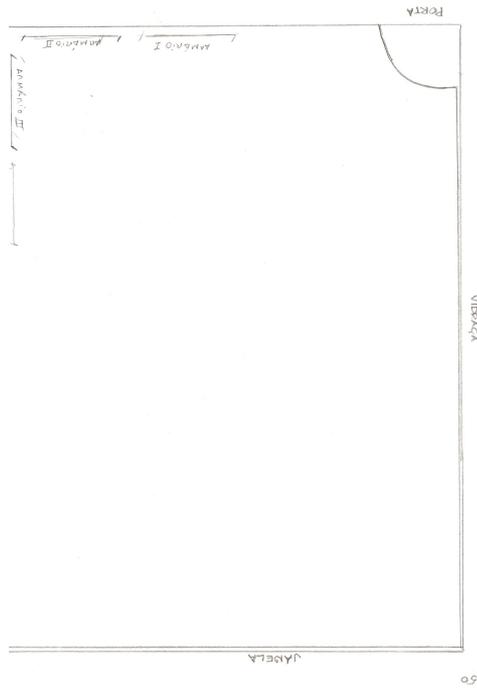


Figura 40 - Desenho da sala do Berçário

II 50 com as estantes no contorno.

Já a localização das zonas circunscritas formadas pela posição das estantes concentrou-se no meio da sala, próxima à parede lateral, uma ao lado da outra (Fig. 41).

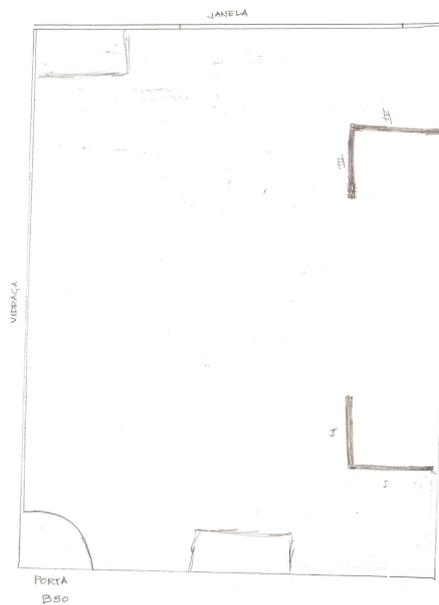


Figura 41 - Figura 39 – Desenho da sala do

Berçário II 50 com as estantes formando duas zonas circunscritas.

Diferente dos estudos clássicos sobre arranjo espacial na creche, que seguem o experimento ecológico (Bronfrenbrenner, 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.

Terceira intervenção: Introdução dos cestos de vime

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 trabalho⁹⁵, 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 cestos de vime de diferentes tamanhos (quatro com tampa e três sem tampa) (Fig. 38 e 39). O resultado foi a organização dos objetos de acordo com seu uso⁹⁶. Algumas mudanças no ambiente serão analisadas a seguir.

Berçário I 60

⁹⁵ A necessidade da colocação de armários suspensos e prateleiras já havia sido expressa através do *wish poem* (SANOFF, 1991) na pesquisa de Hélide Blower. Ver Blower (2008).

⁹⁶ Discutiremos a utilização dos cestos na sessão reflexiva 1.



Figura 42 e 43 – Caixas de vime organizadas no Berçário I 60 (Fotos da autora, agosto, 2008)

Três cestos foram colocados em cima da mesa e outro menor, em cima do armário, que foi deslocado para a parede ao lado, ficando embaixo da janela e ao lado da mesa (Fig.43). Um cesto sem tampa foi utilizado 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.

Embora as crianças tivessem brinquedos ao seu alcance, principalmente no chão, sobre os colchonetes e em cima da mesa. As crianças não tinham como escolher outros, pois eles estavam guardados dentro do berço e raramente podiam ser vistos por elas.

Trazendo mais uma vez os *Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança* (Campos & Rosemberg, 1995/2009), verificamos que algumas recomendações sobre os brinquedos e seus lugares não são seguidas. Mais especificamente, este documento orienta que haja lugares específicos para a guarda dos brinquedos e eles sejam acessíveis à criança para os momentos em que ela precisar usá-los. Igualmente, acentuam o papel do adulto nesta tarefa:

- Os brinquedos estão disponíveis às crianças em todos os momentos;
- Os brinquedos são guardados em locais de livre acesso às crianças;
- Os brinquedos são guardados com carinho, de forma organizada;

- Ajudamos as crianças a aprender a guardar os brinquedos nos lugares apropriados;

(Campos & Rosemberg, 2009, p. 13)

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 os cestos funcionariam como um anexo do armário. 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. Como já discutimos na revisão de literatura, diversos estudos têm chamado atenção para a importância dos aspectos físicos do ambiente no estabelecimento e manutenção de interação de crianças com idades inferiores a 3 anos, particularmente quando a fala não é suficiente para sustentar a brincadeira com outra criança (Campos-de Carvalho, 1990)

Seguindo a ideia das almofadas temáticas e do brinquedo de grandes dimensões, foram introduzidos nas salas pelas educadoras e incentivados a serem empilhados pelas crianças (Fig. 4). Isto sugere que as reflexões que emergiram durante a primeira sessão reflexiva foram significadas pelas educadoras, que pegaram emprestados do Berçário II 50 os blocos. 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. 4).

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.



Figuras – Blocos espumados

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, propicia jogos de linguagem, isto é o exercício da oralidade e do pensamento.

Berçário II 51



Figuras– Berçário II 51 (Fotos da autora, agosto, 2008)

Na trilha das mudanças ocorridas no Berçário I 60, os educadores do Berçário II 51 dispuseram os cestos de vime para que as crianças, pois a sala dispunha de poucos brinquedos. As crianças transformaram os cestos em carrinhos, chapéus etc.. Eles 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? 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. Ao lado desse painel os educadores costumam trocar as fraldas das crianças em cima de um colchonete. Os colchões permanecem na outra extremidade da parede, escondendo uma porta e funcionando como prateleira quando não estão sendo usados pelas crianças para descansar. Em cima deles ficam dois cestos contendo os lençóis e os forros dos colchões. Os outros cestos estão no corredor com o material de artes.

Geralmente, as almofadas de animais eram levadas pelas próprias crianças para os colchonetes, onde as crianças eram capazes de desenvolver pequenos enredos, usando, por exemplo, a almofada do jacaré, como pai e o fantoche do jacaré sendo o filho. Outras almofadas coloridas também se encontram 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 fazem um caminho desde a entrada da sala até o meio. A escassa estruturação no chão e nas paredes se contrapõe à estruturação do teto.



Figura 44 – Berçário II (50)

A sala do Berçário II pode ser 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 chamam as crianças para brincadeiras em pequenos grupos; na segunda, os trabalhos de pintura, desenho e colagem das crianças em folhas coloridas que ficam expostos na altura delas, as convidam não só a alcançá-los com os olhos, mas sobretudo, com as mãos. É possível observar alguns trabalhos individuais presos no alto da divisória; são decalques das mãos das crianças, todos na cor azul. O local onde esses trabalhos são colocados parece sugerir que eles não têm muito valor, pois se mostram repetitivos e mecanizados. Por que, então, esse tipo de atividade continua fazendo parte deste cenário? As forças escolares, aqui, são mais explícitas, visto que esse é a turma dos “maiores”. Parece ser preciso dar visibilidade ao compromisso com a escolarização.

Introdução dos brinquedos de grandes dimensões

Ssetembro/2008

Os brinquedos de grandes dimensões foram escolhidos pelos educadores junto com a pesquisadora na primeira sessão reflexiva . Tratava-se do “conjunto centro de atividades” e o “conjunto cubo grande”, ambos são apropriados para crianças ainda muito pequenas e estruturam fisicamente o ambiente por terem, quando armados, grandes dimensões. 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, o corredor foi o ambiente escolhido para “guardar os brinquedos” como faziam com os demais.



Figura 45 –Berçário I



Figura 46 - Berçário I

A valorização dos três planos espaciais - chão, paredes e teto – parecia ser preocupação dos educadores do Berçário I, pois, dando continuidade à experiência do registro fotográfico, inicialmente proposto pelas pesquisadoras, eles fotografaram as crianças em momentos diferentes do dia e prenderam as fotografias no chão da sala para que elas pudessem tocá-las tanto com as mãos quanto com os pés, ou com outra parte do corpo. Isso contribuiu para a apropriação dos espaços da sala pelas crianças que desde muito cedo constroem significados sobre o meio que as cercam.

Os educadores escolheram o local para montar os brinquedos e a forma, preferindo fazê-lo em duas etapas: primeira em partes separadas, pois estavam preocupados de as crianças subirem no brinquedo armado e caírem; e depois com as partes reunidas.

Além de as crianças ocuparem o centro da sala com mais frequência e permanência, com a chegada dos brinquedos grandes as brincadeiras motoras passaram a ter novas possibilidades, como subir, escorregar, pular....



Figura 47 - Berçário II (51)



Figura 48 – Berçário II (50)

Já no Berçário II (50), os brinquedos ocupavam a área central da sala de maneiras diversas, conforme as crianças os exploravam. De um modo geral, os Brinquedos ocupavam o centro da sala e as crianças deslocavam as peças para áreas próximas. Diferente do Berçário II (50), as peças ficavam espalhadas nos contornos da sala e utilizadas nas brincadeiras de faz de conta, principalmente.

Mudança dos grupos de educadores Outubro/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. 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 49 - Berçário I – Rearranjo dos berços

Nota-se na figura 49 que o espaço 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 nos cantos. A piscina era colocada no centro, mas as crianças levavam-na para outras áreas. Por ser um brinquedo leve favorecia o deslocamento pelas próprias crianças.

Introdução das estantes

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 divisórias e (ii) formando zonas circunscritas. A posição de cada uma delas foi planejada na sessão reflexiva 2, com base nas discussões das pesquisas sobre arranjo espacial na creche⁹⁷ que apresentamos aos educadores.

⁹⁷ Parte da revisão bibliográfica desta tese.



Figura 50 - Berçário II (51) – Fase I Figura 51 - Berçário II (50) – Fase I

Fase 1:

Nas duas salas de berçário as estantes foram utilizadas de formas bem diversas. No Berçário II (50) elas ficaram distribuídas mais homogeneamente 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 (Fig. 50), colocando nelas o que bem lhes desejasse. No Berçário II (51) as estantes seguiram outro rumo; três delas foram “capturadas” pelos educadores como continuação do armário onde todas as prateleiras foram ocupadas por material de trabalho deles mesmos. (Fig. 51). A outra foi colocada em frente ao canto da leitura e apoiando o cesto de livros.

Se no Berçário II (51) as estantes estavam 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”.



Figura 52 – B II (51) – Fase 2



Figura 53 – B II (51) – Fase 2

A segunda fase favoreceu o uso das estantes pelas crianças como brinquedo, compondo cenários ou delimitando áreas de brincadeira.

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



Figura 54 – B II (50)– Fase 2



Figura 55 – B II (50) – Fase 2

No Berçário II (51) três estantes foram colocadas na posição perpendicular à parede e à divisória e concentradas na região central da sala. A outra ficou encostada na parede próxima ao armário sustentando o gravador e um cesto. As outras, embora estivessem sendo usadas nas brincadeiras das crianças, tinham as duas primeiras prateleiras com material de trabalho dos educadores.

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 os questionários que possibilitaram 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 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:

1. 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 “chamadinhas”, 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.

2. 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.

3. 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 dos questionários, 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*⁹⁸, encontramos um berçário⁹⁹ renovado, estruturado por diferentes objetos que convidam as crianças a 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.

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.

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.

⁹⁸ 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.

⁹⁹ 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.

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 diz 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.