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

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

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

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

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

[85] Título do projeto que foi submetido à seleção para o Doutorado em 2006.

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

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

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

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

O ano de 2008 começou com os educadores produzindo, através de materiais reciclados, muitos enfeites e decorações para as diferentes salas, o que foi por nós registrado em vídeo[87] 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

[86] O jogo de tapetes do Berçário I 60 ficava guardado no almoxarifado.
[87] Este vídeo foi produzido pela orientadora da tese.

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

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

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

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

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

---

[88] 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.

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

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

6.2.1 Organização espacial do Berçário I 60

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

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

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

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

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

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

A área da brincadeira (Fig. 27) foi organizada em um local da sala no qual havia um espelho grande afixado na parede oposta a da porta, que fora colocado pela direção atual em 2005[91]. 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, paineis... Uma área altamente estruturada que se caracterizava como zona circunscrita por estar delimitada por três barreiras: parede, espelho e desnível do solo provocado pelos colchonetes. Os brinquedos se concentravam nessa área, que era a única estruturada construída intencionalmente pelos educadores juntamente com a direção. Esta área ocupava um pouco mais de ¼ do ambiente da sala .

[91] Informação dada à pesquisadora na segunda entrevista com a diretora.

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

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

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

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

[92] Os berços são padronizados para todas as creches municipais do Rio de Janeiro.

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

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

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

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

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

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

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

Os móbiles 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,

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

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

6.2.2 Organização espacial do Berçário II 51

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.2.3 Organização espacial do Berçário II 50

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6.5 **Reestruturação arquitetônica - junho/2008**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Figura 44 – Sala do Berçário II 51 Figura 45 – Sala do Berçário II 50

(Fotos da autora, junho de 2008)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Levamos para o encontro o encarte de uma loja de brinquedos para crianças pequenas. As educadoras[95] 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

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

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

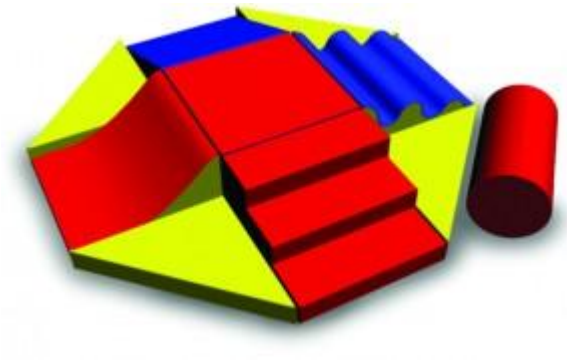


Figura 47 – Centro de Atividades

Figura 48 – Conjunto Cubo Grande

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

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

[96] Combinamos com o grupo de educadores que eles teriam a identidade não revelada nas sessões reflexivas.
[97] Faltavam alguma parte, porém, sem causarem perigo às crianças.

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

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

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

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

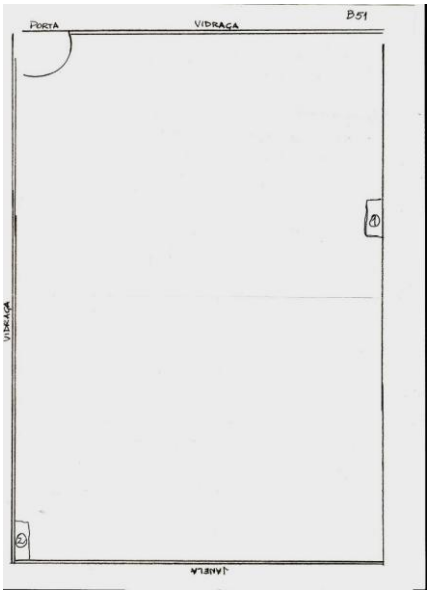


Figura 49 - Desenho da sala do Berçário II 51 com as estantes nos contornos

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

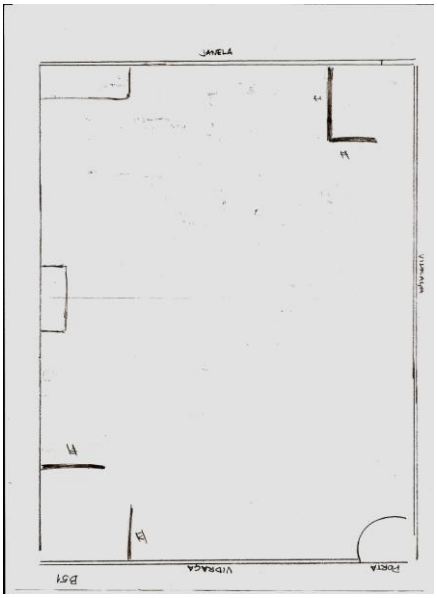


Figura 50 – Desenho da sala do Berçário II 51 com as estantes formando zonas circunscritas.

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

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

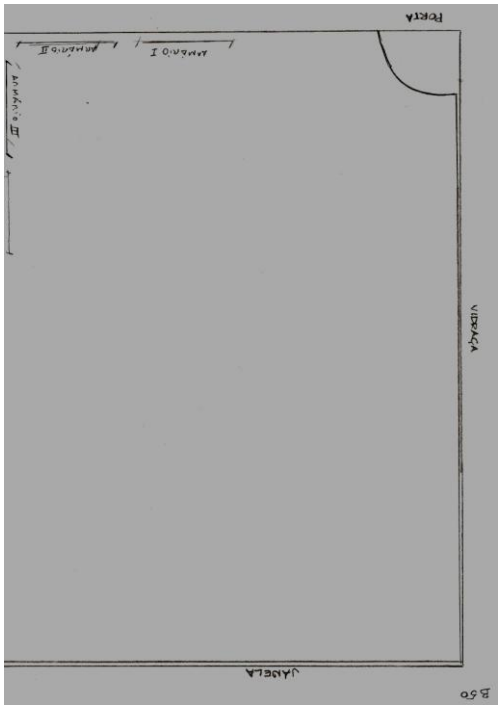


Figura 51 - Desenho da sala do Berçário II 50 com as estantes nos contornos

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

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

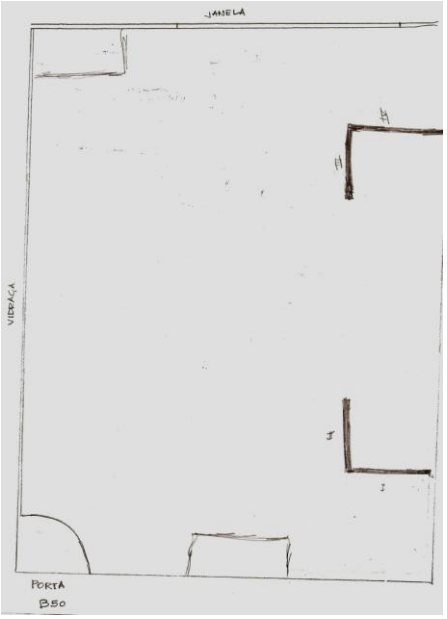


Figura 52 – Desenho da sala do Berçário II 50 com as estantes formando zonas circunscritas

Diferente dos estudos clássicos sobre arranjo espacial na creche, que seguem o experimento ecológico (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, privilegiamos a reflexão conjunta sobre a introdução das estantes e brinquedos nas salas.

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

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

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

[98] 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).

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

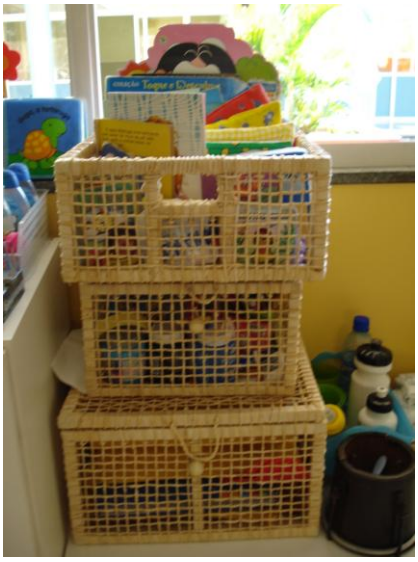


Figura 53 – Caixas de vime (Foto da autora, agosto de 2008)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

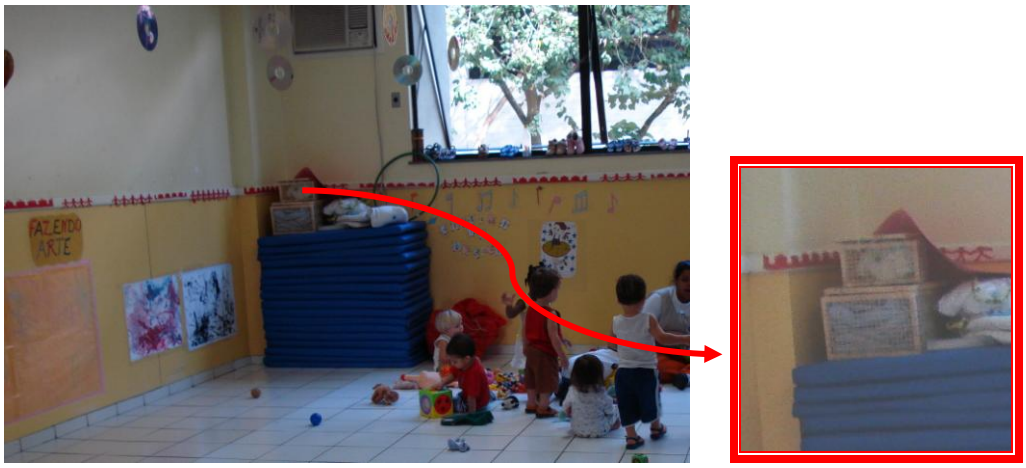


Figura 57 – Caixas de vime organizadas na sala do Berçário II 51 (Foto da autora, agosto de 2008)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

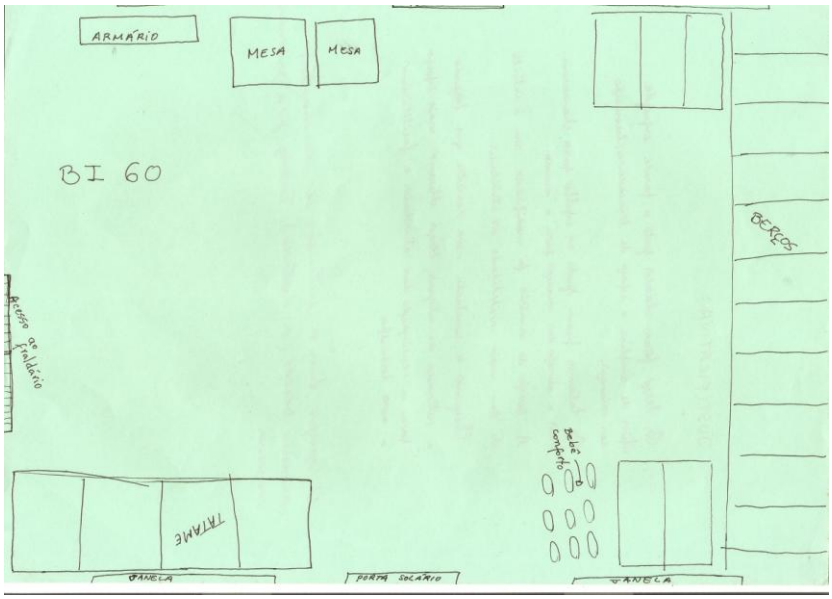


Figura 59 – Desenho do arranjo espacial da sala do Berçário I 60 feito pelos educadores

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

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

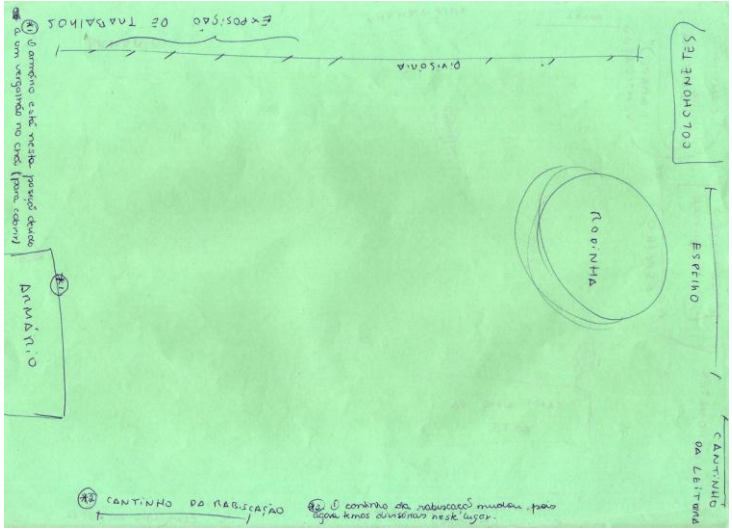


Figura 60 – Desenho do arranjo espacial da sala do Berçário II 51 feito pelos educadores

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

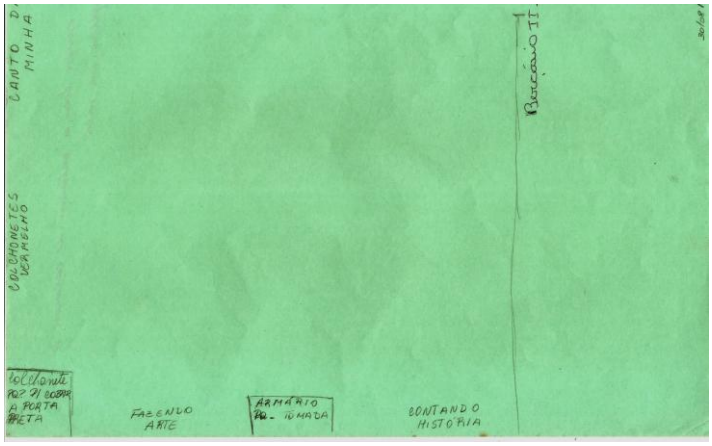


Figura 61 – Desenho do arranjo espacial da sala do Berçário II 50 feito pelos educadores

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

6.9 **Quinta intervenção: Introdução do "Brinquedão" nas salas - setembro/2008**

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

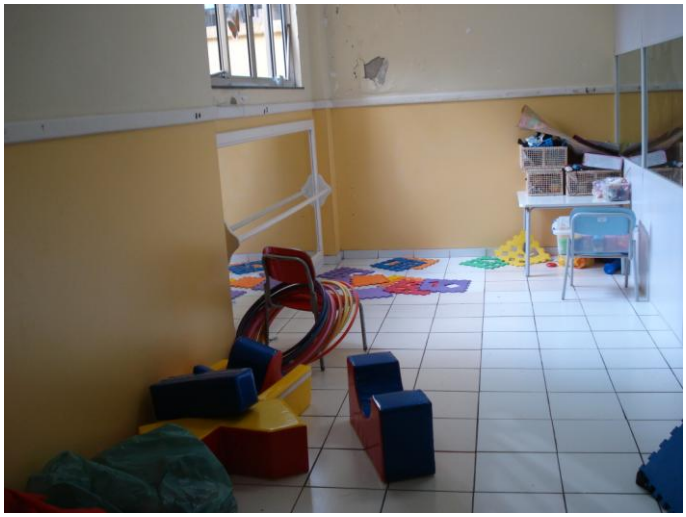


Figura 62 – O "Binquedão guardado no corredor dos Berçários II 51 e 50
(Foto da autora, setembro de 2008)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Figuras 69 e 69a – Estantes vazadas localizadas nos contornos da sala do Berçário II 51
(Fotos da autora, novembro de 2008)

[99] Parte da revisão bibliográfica desta tese.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Figura 78 – Estante com material dos educadores do Berçário II 50(Foto da autora, novembro de 2008)

Uma das estantes, no entanto, ficou encostada na parede próxima ao armário, sustentando o gravador e uma caixa de vive, sem formar uma ZC (Fig. 79).

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

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

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

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

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

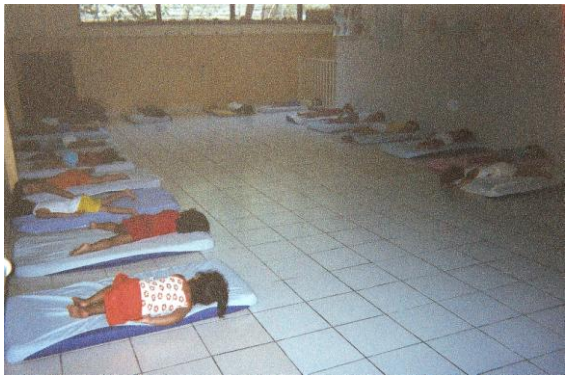
Em relação ás fotos que foram feitas em 2004 (Fig. 80, 81 e 82), os três grupos destacaram a excassez de brinquedos e das mobílias nas salas dos berçários, comparando esses ambientes com um depósito de crianças. Para eles, as fotos transmitiam tristeza e ausência de proposta pedagógica, pois as paredes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

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

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

[100] Selecionames para a tese aquelas que chamaram mais atenção dos educadores.

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



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

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

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

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

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

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

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

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

[101] Apresentamos para os grupos todas as fotos tiradas no período de inserção, das quais retiramos algumas para a tese.

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

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

As respostas destacaram os seguintes pontos:

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

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

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

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

7 PÁTIO: VISÃO PROSPECTIVA POSSÍVEL DO ESTUDO

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

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

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

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

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

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

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

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

Respondendo às nossas questões de estudo:

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

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

No início da pesquisa, os educadores dos três berçários organizavam os ambientes ainda baseados em algumas ideias do senso comum e do universo escolar, tais como deixar a área central livre para as crianças brincarem; construir cantos temáticos definidos previamente para receber as crianças e utilizar a mesa para a realização de "trabalhinhos". Nos Berçários II 51 e 50, eles confeccionaram "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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

E o que ficou para a creche?

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

[102] 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.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; WAJSKOP, G**. Creches**: atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna, 1995.

AGOSTINHO, K. A. **O espaço da creche: que lugar é este?**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis/SC, 2003.

ALVES, R. **Se eu pudesse viver minha vida novamente...** Campinas: Verus, 2004.

ALVES, N. **O Espaço escolar e suas marcas***:* o espaço como dimensão material do currículo. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ALVES, N. Espaço e tempo de ensinar e aprender. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 21-33.

AMORIM, K. S. **Bebês com quadros orgânicos patológicos na creche : rede sde significados, mediadores das práticas de cuidados.** Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2002.

AMORIM, K.S., ELTINK, C., VITÓRIA, T. et. al. Processos de adaptação de bebês à creche. In:_____. ROSSETTI-FERREIRA, M.C. et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p.137-156..

AQUINO, L. A.; AZEVEDO, G. A. N.; VASCONCELLOS, V. M. R. et al. A abordagem conceitual e metodológica do Grupo Ambiente-Educação. In: I Seminário de grupos de pesquisa sobre crianças e infâncias. **Tendências e desafios contemporâneos**. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

AUGE, M. **Não Lugares:** introdução a uma antropologia da sobre modernidade. Rio de Janeiro: Bertrand Ed., 1994.

AZEVEDO, G. A. N. **Ambiente-educação: relações entre o espaço-físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento infantil**. Projeto de pesquisa. PROARQ/FAU/UFRJ, 2003.

AZEVEDO, G. A. N. et al. Uma abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a educação infantil. In: DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. et al. **O lugar do projeto**: no ensino e na pesquisa em arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2007. p.520-536

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E.. **Educação infantil** : pra que te quero? Porto Alegre: ArtMed, 2001. p.67-79

BARKER, R. G. Wanted: an eco-behavior science. In: WILLIAMS, E. P.; RAWSH, L.H. (Eds.) **Naturalistic Viewpoints in Psychological Research**. New York, Holt, Rinehart e Winston, 1969. p.31-43.

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

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

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

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

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

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

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

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei Federal n° 10172 de 9 de jan, de 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf Acesso em 22 set. 2006.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

HAESARBAERT, R. BRUCE, G. **A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari**. Disponível em: www.uff.br/geographia/rev_07/rogerio7.pdf Acesso em 20 dez. 2007.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. Effects of spatial arrangments on child/child and child/arrigivers interactions : an ecologiacal experiment in day care centers. **Anais da Reunião Anual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto**, 16, 1986. p.131-142.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

MENDONÇA, A.; BLOWER, H. C.; PÁSCOA, O. Creche Paulo Niemeyer: questões cognitivas. Trabalho de final de curso da disciplina: **Avaliação de desempenho do ambiente construído,** PROARQ/FAU/UFRJ, 2007.

MENEGHINI, R. Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creches. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v.7, n.1, p. 63-78, 1997.

_____. Relação entre áreas espaciais e interação de crianças pequenas em creche. **Dissertação** (Mestrado). USP/Ribeirão Preto, São Paulo, 2000.

MENEGHINI, R; CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia: Reflexão e Crítica.** v. 16, n.2, pp.-367-378, 2003

MICARELLO, H. Alterar, alterar-s: o lugar do pesquisador na práxis colaborativa. *In*: SILVA, L. S. P.; MOREIRA, J. J. (Org.). **Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias**. Niterói: Editora da UFF, 2010. p. 85-96.

MIGUEL, A.; ZAMBONI, E. (Orgs.) **Representações do espaço**: multidisciplinaridade na educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

MINUCHIN, S. **Família, Funcionamento e Tratamento**. Porto Alegre: Artmed, 2ª ed., 1982.

MOORE, G. T. Effects of the definition of behavior settings of children's behavior. - a quasi-experimental fild study. **Journal of Environmental Psychology**, Califórnia, v.6, n. Anual Convention, p.205-231, 1983.

MOREIRA, A. R. C. P. A organização coletiva do espaço e as possibilidades de desenvolvimento na Educação Infantil. **Revista Augustus**, n.17, v.8, jul-dez, p.17-23, 2003.

_____. **Transformações espaciais e interação social entre crianças de dois anos de idade – uma proposta educacional para a creche**. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Psicologia Social da Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro. 1992.

MOREIRA, A. R. C. P. ; VASCONCELLOS, V. M. R. Transformações espaciais na creche: a busca de lugares de desenvolvimento. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade,** Salvador, v.18, n.31, p.1-11, jan/jun 2009.

MOSER, G. Psicologia Ambiental. **Estudos de Psicologia, vol. 3,** n.1, 1998, 1998.

MOURA, M.; FRAGOSO, T. **Creche Paulo Niemeyer.** Trabalho de final de curso da disciplina: Avaliação de desempenho do ambiente construído, PROARQ/FAU/UFRJ, 2007.

NETTO, J.T.C. **A construção do sentido na Arquitetura.** 3ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

OLDS, A. R. Designing settings for infant and toddlers. In: WEINSTEIN, C.S. ; DAVID, T.G. (Eds.) **Spaces for children: the built environment and child development**. New York: Plenum, 1987. p. 117-138

OLIVEIRA, Míriam Pereira Ribeiro de. **Crianças focais:** a triangulação educação-família-saúde na creche. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. UERJ, 2009.

OLIVEIRA, R. **Creche : lugar de gente feliz.** Monografia. UERJ/Baixada Fluminense, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. Os ambientes de aprendizagem como recursos pedagógicos. In: _____. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação).

ORNSTEIN, S ; ROMÉRO, M. **Avaliação Pós-Ocupação do ambiente construído**. São Paulo : Studio Nobel-FAUSP, 1992.

PARDAL, M. V. O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.) **Educação da Infância: História e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 51-72

PINHEIRO, J. Q. Dossiê Psicologia Ambiental : apresentação. **Estudos de Psicologia**, Natal, v.2, n.2 , p. 329-333, 1997.

PINO, A. A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 741-756, 2010.

POL, E. Seis reflexiones sobre los procesos psicológicos em El uso, organizacion e evaluacion del espacio. In: AMÈRICO, M.; ARAGONÉS, J. I.; CORRALIZA, J. (Orgs.) **El comportamiento em el medio natural y construído**. Badajoz, Orellana: Junta de Extremadura, 1992.

RAMIRES, G.; CARDOSO, S. Z.; DELVIZIO, V**. Avaliação pós-ocupação do edifício da creche municipal Paulo Niemeyer/RJ.** Trabalho de final de curso da Disciplina Avaliação de Desempenho do Ambiente Construído, PROARQ/FAU/UFRJ, 2007**.**

RHEINGANTZ, P. A.; AZEVEDO, G. A.; BRASILEIRO, A. et al. **Observando a qualidade do lugar**: procedimentos para a avaliação pós-ocupação. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, 2009.

RIBEIRO, S. L. Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. **Sitientibus**. Feira de Santana, n.31, p.103-118, jul-dez de 2004.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Administração. Resolução n.1633, de 19 de novembro de 2010 - dispõe sobre a ampliação da faixa etária atendida pela Creche Institucional Doutor Paulo Niemeyer. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro. 22 de nov. 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Portaria n. 20 E/EDG, de 18 de novembro de 2003. **Diário Oficial**, Rio de Janeiro, 18 de nov. 2003.

ROCHA, M. ; AGUIAR, K. Pesquisa-ntervenção e a produção de novas análises. **Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, v.23, n.4, p. 64-73, 2003.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ; AMORIM, K. ; SILVA, A. P. S. Redes de significações : alguns conceitos básicos. In : ROSSETTI-FERREIRA, M. C. ; AMORIM, K. ; SILVA, A. P. S. et al. **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano.** Porto Alegre : Artmed, 2004. p. 23-34.

SAGER, F. **O significado do espaço físico da escola infantil:** uma abordagem das representações sociais do lugar. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Psicologia. 2002.

SANNOFF, H. **Visual research methods in design**. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.

SANTANA, C; VASCONCELLOS, V. M. R.; FONTOURA, H. do A. Vygotsky e arquitetura das interações: um estudo sobre o arranjo espacial na educação infantil. In: FREITAS, M.T.; FISCHER, B. **Crianças e adolescentes em perspectiva**: a ótica das abordagens qualitativas, Juiz de Fora, FEME, 2002. 1 CD-ROOM (ISBD8586-9131)

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**. 5ª ed.. São Paulo: Hucitec, 1997a.

_____. **O espaço geográfico, um híbrido**. In: _____. A natureza do espaço: técnica e tempo. Razão e emoção. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1999, p. 72-88.

_____. **Por uma Geografia Nova**: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

_____. **Técnica, espaço, tempo** – globalização e meio técnico-científico informacional. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1997b.

SANTOS, M.; SOUZA, M. A. (Orgs.) **O espaço interdisciplinar**. São Paulo: Nobel, 1986.

SCHAPER, N. ; SHAPPER, H. ; SILVA, L.S. P. A pesquisa crítico-colaborativa e a formação das educadoras na creche : entre a construção e a relação. **Revista da FAEEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador. v.18, n.31, p. 1-11, jan/jun 2009.

SCHAPPER, I. ; SILVA, L. S. P. Ação colaborativa na creche : compartilhando sentidos e significados. In : SILVA, L. S. P ; LOPES, J. J. M. (Org.) **Diálogos de pesquisa sobre crianças e infâncias**. Niterói : Editora da UFF, 2010. p. 61-68.

SEABRA, O. C. L. A insurreição do uso. In: MARTINS, J. S. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996. p. 71-86.

SILVEIRA, S. **Objeto De Estudo Geográfico em Milton Santos:** em busca da sistematização da vida. Monografia. Universidade Federal De Viçosa, Minas Gerais. 2007.

SOTO, W. H. G. Espaço e política em Lefebvre. **Pensamento plural,** Pelotas, [n.3], p.179-185, julho/dezembro 2008.

THIAGO, L. P. S. Espaço que dê espaço. In: OSTETTO, L. E. (Org.). **Encontros e encaminhamentos na Educação Infantil**. Campinas: Papirus, 2000. p. 51-62

TUAN, Y-FU. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

_____. **Topofilia** – um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980

VASCONCELLOS, V. M. R. Contexto de desenvolvimento e formação de subjetividade. **Projeto de pesquisa**. FAPERJ/UERJ, 2007.

_____. Criando Zona de Desenvolvimento Proximal: a brincadeira na creche**.** In: FREIRE, M. T. A (Org) **Piaget e Vygotsky Um Século Depois,** Ed. UFJF. 1998. p. 47-72.

_____. Formação de profissionais da Educação Infantil: reflexões sobre uma experiência. **Em Aberto,** Brasília, v.18, n.73, p.98-103, 2001.

VASCONCELLOS, V. M. R. ; AQUINO, L. M. L.; LOBO, A. P. S. A integração da educação infantil ao sistema de ensino. Exigências e possibilidades pós-LDB. In: SOUZA, D, B. ; FARIA, L. C. M. (Orgs.). **Desafios da educação municipal**. Rio de Janeiro: DP&A. p. 235-258.

VASCONCELLOS, V. M. R.; VALSINER, J. **Perspectiva Co-Construtivista na Psicologia e na Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. 1ª Edição, 1934.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martns Fontes, 1988.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010. Tradução de Márcia Pileggi Vinha.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** 3ed. São Paulo: Cortez, 1999.

YIN, R. K. **Esudo de caso – planejamento e métodos.** 3ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.