Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

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

Rio de Janeiro
2011

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

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

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

Orientadora: Prof.ª Dra. Vera Maria Ramos de Vasconcellos

Rio de Janeiro

2011

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

M838 Moreira, Ana Rosa Costa Picanço.
Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçario / Ana Rosa Costa Picanço Moreira - 2011.
188 f.

Orientadora: Vera Maria Ramos de Vasconcellos.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores de educação infantil – Professor de creche – Teses. 2. Formação do professor – Crítica-reflexiva – Sala de aula – Teses. 3. Prática pedagógica – Estratégia metodológica – Teses. 4. Instalações escolares – Ambiente de sala de aula. I. Vasconcellos, Vera Maria Ramos de. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

rc CDU 371.132.2

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

_____ _____

Assinatura Data

Ana Rosa Costa Picanço Moreira

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

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

Aprovada em 26 de abril de 2011.

Banca Examinadora:

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

Prof.ª Dra. Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino
Instituto de Psicologia da UnB

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

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

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

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

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

Rio de Janeiro

2011

DEDICATÓRIA

À minha família querida, que me inspirou a escrever cada linha desta tese.

A todos aqueles que sonham e acreditam que podemos inventar sempre um lugar da infância.

AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

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

Agradeço à Profª Zena Eisenberg, companheira de pesquisa, pelas dicas e trocas ao longo da produção dos dados.

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

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

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

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

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

Agradeço à banca do Exame de Qualificação, Profª Giselle Arteiro, Prof. Jader Lopes e Prof. Walter Kohan, pelos questionamentos necessários e pelas valiosas sugestões.

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

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

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

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

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

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

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

Obrigada a todos vocês!

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

Antoine de Sant-Exupéry

RESUMO

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

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

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

ABSTRACT

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

Keywords: Spatial organization. Educators' training. Day Care Center. Pedagogical practice.

LISTA DE FIGURAS

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

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

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

LISTA DE GRÁFICOS

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

LISTA DE TABELAS

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

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

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

SUMÁRIO

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

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

6.9 **Quinta intervenção: Introdução do "Brinquedão" nas salas – setembro/2008** 120
6.10 **Sexta intervenção: Introdução das estantes vazadas nas salas dos Bercários II 51 e 50 – novembro/ 2008** 124
6.11 **Sétima intervenção: Quarta sessão reflexiva "análise de fotografias dos arranjos espaciais dos berçários" – novembro e dezembro/2008** 128
6.12 **Oitava intervenção: entrega do questionário aos três grupos de educadores dos berçários – dezembro/2008** 131
7 **PÁTIO: VISÃO PROSPECTIVA POSSÍVEL DO ESTUDO** 134
REFERÊNCIAS 140
APÊNDICE A – Sumário 151
APÊNDICE B – Apresentação do Projeto de Pesquisa 152
APÊNDICE C – Carta de Apresentação do Projeto 154
APÊNDICE D – Termo de Consentimento 155
APÊNDICE E – Questionário sobre os ambietes das salas 156
ANEXO A – Relatório de Observação 159
ANEXO B – Projeto das Estantes 188

PORTÃO : INTRODUÇÃO

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

---

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

[5] Diferente do significado usual, infância diz respeito a experiências potentes e de criação (KOHAN, 2007).

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

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

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

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

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

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

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

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

Baseados nestes objetivos, formulamos as seguintes questões:

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

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

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

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

---

[8] Segundo o psicólogo Enric Pol (1992), o processo de apropriação envolve dois componentes que se intercruzam: o simbólico, quando os sujeitos se identificam com o ambiente, e a ação- transformação, quando personalizam o ambiente.
[9] Lugar é um conceito trabalhado por Tuan (1983) que se refere à valoração que os indivíduos dão ao ambiente a partir de suas percepções.
[10] Localizada na Rua Afonso Cavalcanti, 455. Cidade Nova.
[11] Dissertação de Mestrado *O lugar do ambiente na educação infantil*: estudo de caso na creche Paulo Niemeyer.

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

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

---

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

[13] Coordenado pela professora Vera Maria Ramos de Vasconcellos.

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

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

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

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

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

[19]Desenvolvido pela diretora da creche, Rosangela Almeida de Oliveira.

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

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

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

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

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

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

1 ENTRADA: POSSIBILIDADE DE ENCONTRO DE DIFERENTES LUGARES DO ESPAÇO

O espaço é o mais interdisciplinar
dos objetos concretos.[20]

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

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

1.1 O que é espaço?

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

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

[20] SANTOS, Milton ; SOUZA, Maria Adélia (Orgs.). *O espaço interdisciplinar*. São Paulo: Nobel, 1986.

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

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

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

---

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

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

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

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

1.2 **Abordagem interdisciplinar do espaço**

1.2.1 O começo de um pensar sobre o espaço pela filosofia

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

A relação entre os três não é simples nem linear; ao contrário, ela é carregada de contradições e tensões, aspectos que ora se aproximam, ora se afastam. Neste sentido, parece interessante pensar o espaço com base no vivido, sem, contudo, valorizar em demasia a espontaneidade e desconsiderar o concebido. Entre os dois, o vivido e o concebido, encontra-se um lugar de síntese, um *entre-lugar*, isto é, o espaço percebido, que corresponde a algum nível de compreensão do mundo das relações, das mensagens, dos valores, das verdades construídas a partir dos sentidos atribuídos às experiências no vivido e do espaço conceituado. Seabra (1996, p. 80) denomina de *zona de penumbra* a esse espaço. Trata-se de um local simbólico onde a espacialidade[26] é produzida. É o ambiente, um espaço significado por pessoas que compartilham práticas sociais. Para Lefebvre (1998), as representações do espaço correspondem a um modo importante na produção do mesmo, na medida em que são essas representações que vão orientar as relações das pessoas entre si e com o próprio espaço.
Isto nos remete a dois outros conceitos, o de *apropriação* e *propriedade*. De acordo com Lefebvre, enquanto a apropriação está relacionada a qualidades, à dimensão afetiva e imaginária, enfim, à atribuição de sentidos ao especo pelos indivíduos; a propriedade volta-se para a dimensão quantitativa de quantidade, posse e domínio. Para ele, a apropriação é o meio de a pessoa não se alienar visto que apropriar-se de algo é significar particularmente esse algo. O embate pelo uso do espaço no mundo moderno estaria revelando assim a essência do processo social: a propriedade lutando contra a apropriação. No entanto, esse conflito, ao mesmo tempo em que aprisiona o homem na propriedade, também o liberta quando ele [o homem] ressignifica a propriedade transformando-a em apropriação.

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

1.3 **O espaço como produção histórico-cultural**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4.1 Ambiente

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

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

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

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

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

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

1.4.2 Lugar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4.3 Território e lugar-território

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

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

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

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

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

1.4.4 Não-lugar e lugar antropológico

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

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

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

---

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

1.4.5 Ambiente de desenvolvimento infantil

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5 **O espaço pedagógico**

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

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

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

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

Quanto mais instável e surpreendedor for o espaço, tanto mais surpreendido será o indivíduo...[32]

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

2.1.1 <u>A disciplinarização dos espaços na creche</u>

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

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

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

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

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

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

O arranjo espacial da "rodinha"[35] também pode expressar uma forma de controle da linguagem corporal e oral quando o adulto é quem distribui as crianças pelo ambiente. Cada

[34] Inferiorizada pela noção de falta, presente na etimologia do termo (aquele que não fala) e pela condição social.
[35] A rodinha é uma atividade que acontece com certa freqüência para vários fins: contação de histórias, conversa, apresentação de uma novidade etc. O termo no diminutivo parece expressar o descaso com as atividades infantis.

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.1.2 Lugar da infância

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

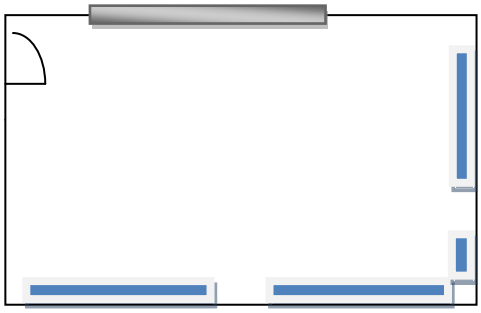


Figura 1: Arranjo espacial aberto

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

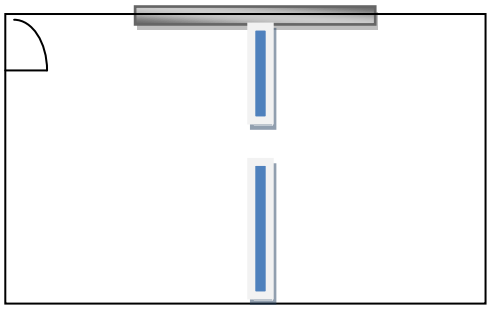


Figura 2: Arranjo espacial fechado

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

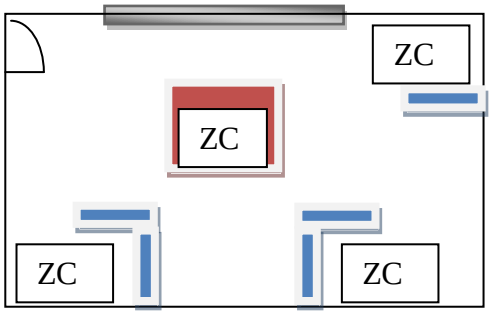


Figura 3: Arranjo espacial semi-aberto

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O capítulo seguinte apresenta o contexto da pesquisa.

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

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

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

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

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

[42] Alocados em vários setores da administração municipal.
[43] Nem todas as crianças permaneciam na creche nos dois turnos. As crianças tinham horários flexíveis, de acordo com as necessidades dos familiares.
[44] A partir de 2010 passou a seguir com as crianças (inclusive as que fizeram parte desta pesquisa) até 5 anos e 11 meses (Resolução SMA de 22 de novembro de 2010 – Diário Oficial do Município do Rio de janeiro)
[45] Os agrupamentos são divididos e nomeados de acordo com a Portaria E/DGED nº 20 de 18 de novembro de 2003.

creche contava com 156 crianças[46], distribuídas em sete agrupamentos, conforme apresentamos no quadro abaixo:

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

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

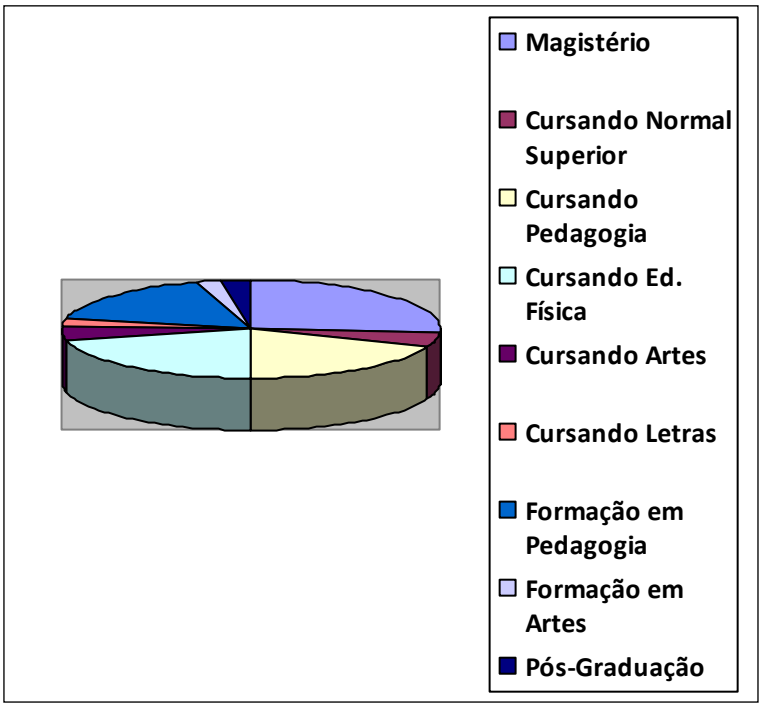
* Agrupamentos que fazem parte da pesquisa

4.1 **Educadores**

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

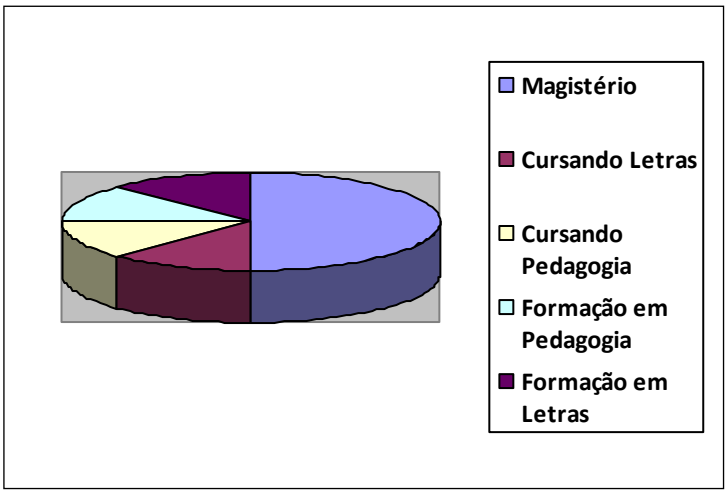
[46] Dados referentes ao ano da pesquisa de campo.
[47] Um dos educadores possuía pós-graduação na área de educação.

Gráfico 1 – Quantitativo de educadores por nível de escolaridade e curso em 2008. [48]



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

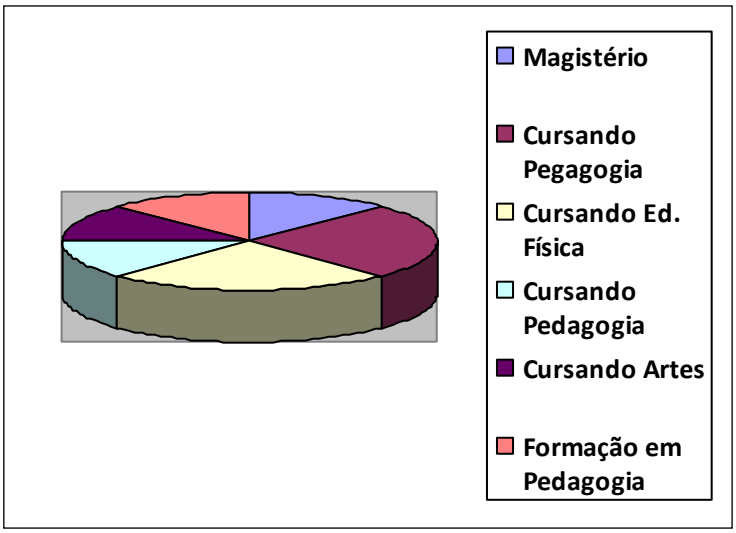
Gráfico 2: Quantitativo de educadores do Berçário I (60) por nível de escolaridade e curso em 2008



[48] Informações dadas pela diretora da creche.

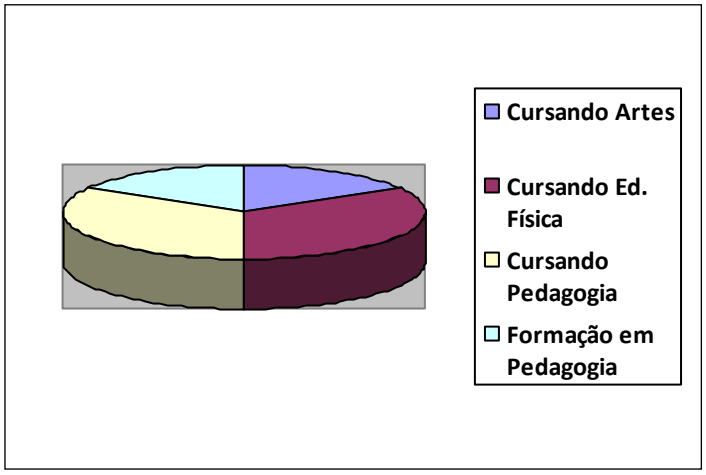
No Berçário II 51, apenas 1 educador apresentava formação em nível superior e com magistério; os demais estavam cursando pedagogia (2), educação física (2) ou artes (1), como pode ser visto no próximo gráfico.

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



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

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



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

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

4.2 **Arquitetura**

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

[49] Em outubro de 2008, houve uma significativa alteração no quadro de funcionários, particularmente dos educadores, como resultado de conflitos entre os educadores e a empresa prestadora de serviços.
[50] O projeto foi desenvolvido pela PREVI-RIO em 2001.
[51] Os solários estavam fora de uso devido as precárias condições físicas. As crianças dos berçários utilizavam o pátio, que era comum a todas as turmas.
[52] Além de a sala de vídeo e TV ser utilizada pelas crianças, ela funcionava como espaço para reuniões com educadores e famílias.. Hoje é sala para as crianças de 4 e 5 anos.
[53] Para uma descrição mais detalhada da arquitetura do prédio ver a Dissertação de Mestrado, já citada Blower (2008).

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

Fig. 5 – Entrada principal da creche

4.3 **Ambientes dos Berçários**

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

[54] A porta é dividida em parte inferior e superior. Geralmente, as duas partes encontravam-se fechadas.
[55] Este ambiente continha móbiles com as fotografias das crianças, um sofá, algumas cadeiras e uma pintura na parede feita pelos educadores e pelas crianças (carimbo das mãos)

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

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

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

4.3 Berçário I 60: sala dos pequenos

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

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

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

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

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

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

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

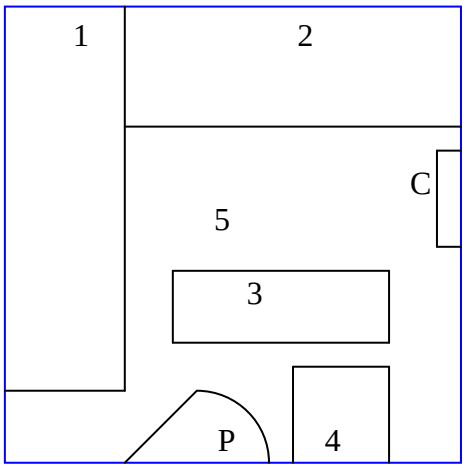
Fig. 14 – Armário e vidraça da sala do Berçário I 60 (Foto da autora, julho de 2008).

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

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

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

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



1 – área de descanso
2 – área da brincadeira livre
3 – área da alimentação
4 – área do trabalho individual
5 – área de deslocamento
P – porta
C – cerca (divisória)

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

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

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

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

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

> *Andreas*[60] *sai debaixo da mesa. Aí não é* ***lugar*** *de brincar!*
> *Penélope sai daí* [entre os berços]. *Vai brincar lá com os brinquedos!* Apontando para os colchonetes.

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

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

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

[60] Nomeamos as crianças pelos codinomes escolhidos pela família no documento de autorização do uso da imagem para a pesquisa.
[61] O corredor é utilizado para colocação das mochilas das crianças dos Berçários II, visto que nas salas não há nenhum suporte para isso. As mochilas do Berçário I são penduradas nos berços ou colocadas dentro deles.

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

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

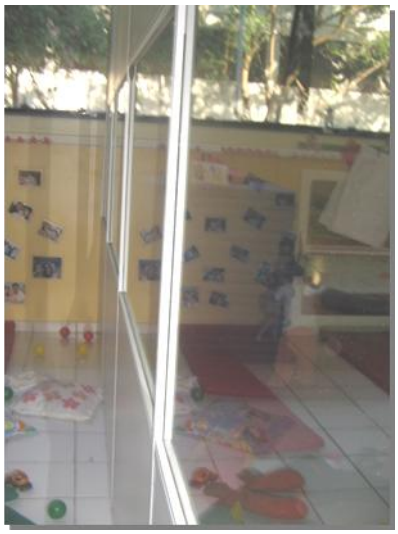


Figura 19 – Divisória entre os Berçários II 50 e 51 (Foto da autora, agosto de 2008)

4.3.2 Berçário II 51: sala dos médios

Cada sala tinha aproximadamente 58 m² [63]. A estruturação do Berçário II 51 era feita principalmente nos contornos da sala. por meio de um armário pequeno e objetos. O armário era a única mobília que havia na sala servindo para guardar os sapatos das crianças, o material pedagógico, os remédios e as cadernetas. Sobre ele eram colocados um gravador, alguns brinquedos, o material de higiene das crianças e os cadernos de registro dos educadores. Os colchões ficavam empilhados uns sobre os outros num canto da sala servindo de apoio para os

[62] A separação das salas com esse tipo de divisória ocorreu em junho de 2008, após a intervenção do grupo de pesquisa do GAE.
[63] A área das duas salas é aproximadamente 117 m² (BLOWER, 2008).

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

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

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

4.3.3 Berçário II 50: sala dos maiores

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

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

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

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

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

Berçário I 60:

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

Berçário II 51:

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

Berçário II 50:

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

4.4 **Rotina Diária dos Berçários**

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

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

---

[64] Em cada turma há um educador do sexo masculino.

[65] Embora exista um "acordo" entre a creche e as famílias a respeito do horário de entrada ser de 7 às 9 horas ou às 12 horas, as crianças vão chegando, cada uma num horário, durante a manhã.

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

[67] Aqui, trabalhinho refere-se à atividade artística, como desenhar, pintar e colar, principalmente.

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

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

5 BANHEIROS: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

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

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

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

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

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

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

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

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

A seguir, discutiremos separadamente cada um deles.

5.1 **Primeiro estudo – estudo exploratório**

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

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

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

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

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

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

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

[69] A caixa-ambiente se constitui no planejamento do ambiente numa "caixa de sapato", mediante a utilização de materiais de arte e sucata.

[70] Este trabalho deu origem à pesquisa de mestrado de Hélide Cristina Steenhagen Blower citada anteriormente.

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

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

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

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

5.2 **Segundo estudo – estudo de caso/intervenção**

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

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

---

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

[72] Maiores detalhes são encontrados no artigo de Azevedo et al. (2007): "Uma abordagem transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a educação Infantil".

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

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

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

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

Tabela 2: Procedimentos da pesquisa e participantes

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

5.2.1 Apresentação do projeto de pesquisa à equipe da creche

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

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

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

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

5.2.2 Apresentação do projeto de pesquisa às famílias

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

[73] As reuniões fora realizadas com cada grupo de pais separadamente: 26/03 – Berçário II 50; 01/04 – Berçário II 51; e 02/03 – Berçário I 60.

5.2.3 Sujeitos da pesquisa

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

5.2.4 Métodos e instrumentos

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

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

Os materiais utilizados foram: uma câmera digital, diário de bordo da pesquisadora e de uma bolsista de iniciação científica[75].

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

5.2.4.1 Entrevista com a diretora

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

---

[74] Esses documentos foram elaborados coletivamente pelos pesquisadores do NEI:P&E e discutidos com a direção antes de serem entregues às famílias.
[75] Lenita Ramos Vasconcelos, NEI:P&E/FE/UERJ.

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

5.2.4.2 Observação e registro no Diário de Bordo

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

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

5.2.4.3 Sessões reflexivas

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

---

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

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

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

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

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

Tabela 3: Datas e temas das sessões reflexivas por turma

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

5.2.4.4 W*ish poem*

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

[79] Utilizamos a expressão” brinquedos de grandes dimensões” para nos referirmos aos objetos que seriam escolhidos pelos educadores do Berçário I 60 para a estruturação da sala; e “brinquedos espumados”para esses objetos de grandes dimensões que foram escolhidos por eles.
[80] Este tema foi discutido em três sessões reflexivas e durante o Centro de Estudos.
[81] Fotos cedidas pela diretora da creche.

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

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

5.2.4.5 Fotografia

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

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

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

---

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

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

5.2.4.6 Questionário

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

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

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

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

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

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

*Aparece na terceira sessão reflexiva.

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