



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de São José do Rio Preto

Luciana Perpetuo Máximo

Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos
materiais em um ambiente de creche

São José do Rio Preto
2018

Luciana Perpetuo Máximo

Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Orientador: Profa. Dra. Maévi Anabel Nono

São José do Rio Preto
2018

Máximo, Luciana Perpetuo.

Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche / Luciana Perpetuo Máximo. -- São José do Rio Preto, 2018

150 f. : il.

Orientador: Maévi Anabel Nono

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Creches - Organização. 2. Educação pré-escolar. 3. Educação de crianças. 4. Escolas – Organização e administração. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 373.22

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

Luciana Perpetuo Máximo

Ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de São José do Rio Preto.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maévi Anabel Nono
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Profa. Dra. Solange Vera Nunes de Lima D'Água
UNESP – São José do Rio Preto

Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi
UNESP – Presidente Prudente

São José do Rio Preto

08 de agosto de 2018

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar as ações dos bebês em diferentes formas de organização do espaço e dos materiais em um ambiente de creche. Trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfica, desenvolvida no período de 2016 a 2018. Partindo do pressuposto de que ambientes estruturados favorecem as interações e explorações dos bebês, apresenta-se a relação entre organização do ambiente e o desenvolvimento infantil a partir de revisão bibliográfica de pesquisas do Centro de Investigação sobre Desenvolvimento Humano e Educação Infantil (CINDEDI) de Ribeirão Preto, pesquisas desenvolvidas na área da Educação, publicações do Ministério da Educação e produções de especialistas sobre a temática, especificamente os estudos de Forneiro (1998), Horn (2004), Goldschmied e Jackson (2006), Falk *et al.* (2011) e Oliveira *et al.* (2014). Participaram da pesquisa um grupo de 28 bebês em seu segundo ano de vida, suas professoras e auxiliares de Berçário. Para a produção de dados, foram realizados os seguintes procedimentos: revisão bibliográfica, consulta de documentos, observação participante em momento de atividade livre, com produção de registros escritos pela pesquisadora e pela estagiária, além de registros fotográficos e vídeos. Os resultados indicam que os bebês necessitam de suportes ambientais para interagir: a atitude do adulto, o arranjo espacial, a seleção e investimento nas formas de apresentação dos materiais favorecem as interações e explorações dos bebês. Os dados revelam infinitas possibilidades de ação autônoma e interação entre bebês, em momentos de atividade livre, a partir da estruturação do Berçário, tendo como base estudos teóricos e olhar apurado para ações das crianças. Sendo assim, espera-se que esta pesquisa possa contribuir com reflexões sobre o tema, partindo da ideia de que o conhecimento das ações das crianças pode subsidiar a organização dos espaços e dos materiais na creche.

Palavras-chave: Ambientes de creche. Organização dos espaços. Ações dos bebês.

ABSTRACT

The present study aimed at to investigate the influence from the physical aspects from the ambient on babies' actions. It is a research of the ethnographic type, which seeks to identify ways to organize the space of a baby-room the of day care from northwest São Paulo State, as well as to analyze babies' actions from intervention made in 2017 trough the partnership between researcher and teachers. Working on the assumption that structured environments favorable babies' interaction and explorations, this study presents the relation between the organization from ambiente and child development; from the bibliographic review of researches from investigation center about human development and infant education (CINDEDI) in Ribeirão Preto, researches in the area of education, publications of the Ministry of Education and specialist productions on the subject Forneiro (1998), Horn (2004), Goldschmied; Jackson (2006), Falk et al. (2011) and Oliveira et al. (2014). A group of 28 babies in their second year of life, their teachers and auxiliaries participated in the study. For the production of data, the following procedures were performed: participant observation in free activity moment, with production of written records by the researcher and trainee, in addition to photographic records and videos. The results indicate that infants need environmental supports to interact, adult attitude, spatial arrangement, selection and investment in the presentation of materials favor the interactions and explorations of infants. The data reveal infinite possibilities of autonomous action and interaction between babies, in moments of free activity, from the structuring of the nursery based on theoretical studies and accurate look at the actions of the children. Therefore, it is expected that this research can contribute with reflections on the theme, starting from the idea that the knowledge of children's actions can subsidize the organization of spaces.

Keywords: Day care ambients. Organization of spaces. Actions of babies.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Berçário no início do ano letivo	78
Figura 2: Planta do Berçário (início do ano letivo)	78
Figura 3: Planejamento Inicial dos professores	80
Figura 4: Berçário 1ª fase da pesquisa.....	81
Figura 5: Painel de fotos	83
Figura 6: Berçário 2ª fase da pesquisa.....	84
Figura 7: Canto do descanso	85
Figura 8: Canto da casinha	86
Figura 9: Painel de objetos do cotidiano	86
Figura 10: Berçário na 3ª fase da pesquisa.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Títulos de Pesquisas Seleccionadas (área da Educação)	34
Quadro 2: Dimensões do ambiente de aprendizagem de acordo com estudos de Forneiro (1998)	46
Quadro 3: Caracterização das famílias atendidas pela creche	62
Quadro 4: Caracterização do quadro docente da instituição	63
Quadro 5: Caracterização geral da escola	65
Quadro 6: Grupo de pesquisa	67
Quadro 7: Presença no campo de pesquisa	71

LISTA DE ABREVIATURAS

APM – Associação de Pais e Mestres

ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

CAAE – Certificado de Apresentação para Aceitação Ética

CINDEDI – Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

INMETRO – Instituto Nacional de Metrologia

ITERS-R – Infants and Toddler Environment Rating Scale Revised

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE- Plano Nacional de Educação

PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar de Educação Infantil

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SCIELO – Scientific Electronic Libray On Line

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 CONHECIMENTOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DA CRECHE	18
1.1 Processo de revisão bibliográfica	18
1.2 Concepções e fundamentos legais sobre a organização dos ambientes da Creche	20
1.3 Pesquisas recentes sobre os ambientes de Creche	33
1.4 Contribuições da Psicologia na organização dos espaços	37
1.5 A organização dos espaços do Berçário: o que dizem os especialistas?	45
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	56
2.1 A definição da metodologia de pesquisa	56
2.2 Processo de definição do local e sujeitos de pesquisa	58
2.3 Caracterização geral da Creche investigada	61
2.4 Caracterização do grupo pesquisado	67
2.5 Procedimentos para coleta de dados	70
2.5.1 Estruturação do Berçário	76
2.5.2 Reestruturação do Berçário na 1ª fase	81
2.5.3 Reestruturação do Berçário na 2ª fase da pesquisa	82
2.5.4 Estruturação do Berçário na 3ª fase da pesquisa.....	84
3. ANÁLISE DE DADOS	88
3.1 Tratamento e organização dos dados	88
3.2 Análise geral 1ª fase	90
3.2.1 Ações a partir da introdução dos brinquedos não-estruturados.....	96
3.2.2 Ações a partir da introdução das caixas.....	98
3.3 Análise geral da 2ª fase	101
3.3.1 Ações a partir da introdução das estantes	106
3.3.2 Ações a partir da introdução do painel de fotos	111
3.3.3 Ações a partir do início da estruturação do canto do descanso.....	112
3.4 Análise geral 3ª fase	114
3.4.1 Ações a partir da finalização do canto do descanso.....	118
3.4.2 Ações a partir da introdução do canto da casinha.....	120
3.4.3 Ações a partir da introdução do painel de objetos do cotidiano.....	124
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE 1: PAUTA DE OBSERVAÇÃO	148
ANEXO 1: EXEMPLO DE UMA PÁGINA DA ESCALA ITERS-R	150

INTRODUÇÃO

O aumento na produção de conhecimentos científicos sobre bebês, a inserção da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na concepção, nas diretrizes e nas normas que regulamentam as práticas da Educação Infantil têm ampliado consideravelmente a busca por vagas e o número de matrículas nas creches.

No município onde foi desenvolvida a pesquisa, por exemplo, a demanda de atendimento aumentou consideravelmente. Até a década de 1990, a oferta de vagas nas creches restringia-se ao atendimento (por entidades filantrópicas e Secretaria de Municipal de Assistência Social) às mães trabalhadoras. Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDB nº 9.394/96, as creches passaram progressivamente a integrar o sistema municipal de ensino por meio de convênios¹, provocando uma mudança de cenário. Em 2000 havia, no município em questão, 46 creches conveniadas que atendiam suficientemente à população. Com o crescimento econômico do município e o aumento demográfico, nos anos posteriores, essa realidade mudou. Em 2012, a Secretaria Municipal de Educação passou a responder por diversos pedidos de liminares de pais que não haviam conseguido atendimento nas creches. Iniciou-se, então, um movimento para expansão de vagas, com inauguração e adaptação de prédios e municipalização das creches conveniadas e, entre 2012 e 2014, foram municipalizadas 21 creches.

Contudo, em 2013, o aumento da demanda e a reorganização da rede de ensino geraram um declínio na oferta de vagas e aumento na lista de espera. Neste ano, houve alterações na LDB nº 9.394/96, por meio da Lei nº 12.796/2013, estabelecendo a obrigatoriedade de matrícula na Educação Infantil a partir dos 4 anos de idade. Em 2014, havia 1052 crianças sem atendimento, com aumento desse número nos anos seguintes² (FERNANDES, 2017). O exemplo do referido município ilustra como a democratização da oferta de vagas para esse segmento tem sido um grande desafio.

¹ No sistema de convênio, a creche é mantida por meio de parceria entre setor público e setor privado (entidade filantrópica).

² Fernandes (2017), em sua dissertação de mestrado, apresentou um diagnóstico sobre a oferta de vagas e sugestão de um plano de ação para expansão das vagas no município.

Além do compromisso com a ampliação da oferta de vagas firmado no Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014), os municípios têm como responsabilidade oferecer um atendimento de qualidade nas creches, por meio do desenvolvimento de políticas públicas e da execução de planos de ação que atendam às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – fixadas pela Resolução CNE/CEB nº 05/2009 – e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, definidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006). No desenvolvimento dessas ações, os municípios encontram muitos desafios, dentre eles a construção, reforma, adequação e organização dos ambientes das creches, bem como a formação e valorização profissional dos docentes.

Pesquisas sobre a qualidade de ambientes infantis têm evidenciado péssimas condições de atendimento. A avaliação da qualidade desses ambientes em seis capitais brasileiras apresentou um cenário de precariedade nas instituições (estrutura dos espaços e materiais) e ausência de orientação pedagógica das práticas educativas (ABUCHAIM *et al.*, 2013). Um levantamento de pesquisas realizado por Fullgraf *et al.* (2005) identificou a existência de creches mal equipadas, com problemas de insegurança e insalubridade. Há também falta de recursos humanos e de capacitação dos docentes, que apresentam rotinas rígidas e modelos de educação voltados para escolarização e para cuidados físicos.

Um estudo realizado em Santa Catarina apontou número excessivo de crianças nas turmas, falta de mobiliário adequado e diversidade de material para faixa etária, além de necessidade de formação específica para os docentes (LIMA; BHERING, 2006). Oliveira *et al.* (2003) identificaram baixo nível de qualidade no atendimento das redes filantrópicas, falta de proposta pedagógica em algumas instituições, rotinas com longos períodos de espera e ociosidade das crianças. Tais resultados parecem muito próximos à realidade observada nas creches da rede de ensino em que atua a autora desta dissertação.

Nesse sentido, justifica-se o desejo de desenvolver um estudo sobre as ações dos bebês em diferentes arranjos espaciais e de materiais, já que tais dilemas fazem parte da experiência vivenciada pela pesquisadora na função de Professora

Formadora de professores de bebês e crianças pequenas em um município do interior do noroeste paulista³.

Tal experiência tornou-se possível com a inauguração, em 2015, de um projeto de Formação Continuada em Serviço, específico para professores de crianças de 0 a 2 anos, desenvolvido sob responsabilidade e orientação da Gerência de Capacitação da Secretaria Municipal de Educação, por meio de assessoria pedagógica⁴ e dupla de formadores⁵.

Baseada num diagnóstico da Rede Municipal de Ensino, a Formação Continuada teve como objetivo transformar os ambientes das salas de referência⁶ das creches de modo a favorecer e qualificar as interações.

Durante o projeto, foram desenvolvidos encontros quinzenais de formação com professores de 22 creches municipais e visitas às creches para conhecimento da estrutura e de suas formas de organização. Os encontros de formação privilegiaram ações de reflexão sobre a prática, por meio de análise de modelos de organização do espaço e tematização de práticas da rede de ensino. Tais reflexões fundamentaram-se em resultados de pesquisas do Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento Humano e Educação Infantil de Ribeirão Preto (CINDEDI).

Os resultados do projeto chamaram atenção para a necessidade de acompanhamento e continuidade das ações formativas para a consolidação das boas práticas e acentuaram diversas inquietações, dentre elas, a distância entre os conhecimentos produzidos sobre organização de ambientes e a realidade observada.

Na maioria das creches visitadas, foram observadas salas com a presença de espaços organizados apenas para o atendimento à segurança e aos cuidados físicos

³ Esse projeto faz parte de um percurso de formação continuada que vem sendo desenvolvido pelo município para capacitação e aprimoramento das práticas pedagógicas.

⁴ A assessoria do projeto foi realizada pelas professoras mestras Débora Ranna e Silvana Augusto, que prestam serviços ao Instituto Avisa Lá (www.avisala.org.br), consultoria pedagógica a diversos municípios e dedicam-se à produção de estudos sobre formação continuada de professores, currículo e Educação Infantil.

⁵ Por meio de processo seletivo (prova escrita, análise de currículo e prova prática) foram selecionadas, pela Secretaria Municipal de Educação, duas coordenadoras pedagógicas da própria rede de ensino para atuarem como professoras formadoras.

⁶ O termo sala de referência refere-se à área onde o agrupamento de crianças passa a maior parte do tempo.

das crianças e, em contrapartida, ausência de espaços organizados para favorecer as interações, descobertas e explorações infantis.

Em algumas creches foram observados espaços com excesso de berços, cadeirotes e bebês-conforto; em outras unidades, espaços vazios, sem a presença de intervenções produzidas pelos professores como: móveis, painéis com fotos dos bebês e imagens de revistas, tapetes sensoriais, etc. Os materiais eram guardados em prateleiras, armários e caixas, fora do alcance das crianças. Nesses ambientes, os poucos brinquedos existentes eram disponibilizados às crianças no momento de atividade, que eram iniciadas e conduzidas pelas professoras.

Durante as visitas, foram observados grupos de crianças explorando um único tipo de material por períodos prolongados; crianças explorando caixas com pequena quantidade e variedade de brinquedos (muitas vezes brinquedos quebrados e misturados a sucatas); crianças dispersas pelo espaço em longos períodos de espera, sem opção do que fazer; crianças fazendo as refeições nas salas; crianças por longo períodos em berços e bebês-conforto; crianças aglomeradas em torno da professora, disputando atenção e objetos pouco atrativos.

Na maioria das creches, os espaços não favoreciam a autonomia e o contato com o mundo externo: janelas altas impediam a visão da área externa e portas eram mantidas trancadas pelos adultos, dificultando o acesso das crianças a outras áreas; em uma Unidade X, havia um cadeado na porta de acesso para o solário, segundo a professora para impedir que as crianças se sujassem com terra.

Em algumas escolas, havia ainda espaços organizados com a presença de cartazes de números, alfabeto, figuras geométricas, cartazes de aniversariantes (ambientação comum em escolas de Ensino Fundamental) e poucos materiais próprios para faixa etária que atendessem de fato os interesses e as necessidades dos bebês. Caminhando por esses ambientes, presenciou-se o desenvolvimento de atividades como: carimbar os pés dos bebês em folhas de sulfite, repetir oralmente a sequência numérica antes de sair para o lanche, pintar o número oito no sulfite.

Nesses ambientes, no entanto, foi possível notar crianças receptivas e curiosas: bastava alguém colocar o rosto na porta da sala que as mesmas se aproximavam para interagir; crianças ativas correndo de um lado para o outro em busca de objetos e presença de um colega para brincar e, por outro lado, crianças que

aparentavam apatia e não se aproximavam, nem tampouco engajavam-se em atividades; também foram observadas situações de choros frequentes e conflitos.

Em muitas escolas constatou-se a ausência de marcas das crianças: as poucas produções expostas eram feitas por adultos, em sua maioria imagens padronizadas com base em datas comemorativas, personagens de filmes e livros infantis. Observou-se, em outras unidades, crianças por longos períodos expostas à televisão e em atividades no parque, atividades que pareciam destinar-se mais a ocupar o tempo e a acalmar as crianças do que a atender a um objetivo específico do professor. Em muitas instituições observadas, foi relatada pelos gestores a falta de recursos materiais e estruturais para organização dos espaços, assim como a existência de salas lotadas e a falta de recursos humanos para atendimento da demanda.

Os registros avaliativos e relatos dos professores durante o desenvolvimento do projeto de formação, associados às observações realizadas durante as visitas, indicaram que, na organização dos ambientes das creches, as professoras demonstram preocupação em garantir higiene, segurança e espaços amplos para o desenvolvimento das atividades; entretanto, observa-se que poucas professoras referem-se à autonomia das crianças, interação e seleção de materiais de acordo com suas próprias necessidades, supostamente por falta de experiência e conhecimento sobre especificidades da faixa etária e presença de vestígios históricos que parecem sustentar a concepção da função da creche como instituição assistencial.

Diante dessas questões, pareceu oportuno desenvolver uma pesquisa que pudesse contribuir com reflexões sobre o tema partindo da ideia de que 1) o conhecimento das ações das crianças pode subsidiar a organização dos espaços e 2) o ambiente favorece o desenvolvimento infantil quando as intervenções nos espaços ocorrem a partir da observação das necessidades e interesses das crianças.

Nesse sentido, o objetivo geral da pesquisa é descrever e analisar as ações dos bebês (1 a 2 anos de idade) em diferentes formas de organização do espaço e de materiais em um ambiente de creche. Os objetivos específicos consistem em investigar as ações dos bebês no que se refere às interações bebês-bebês, bebês-adultos, bebês-espaço, bebês-materiais, nas diferentes formas de organização espacial – áreas abertas e áreas circunscritas – e de materiais – acesso restrito e determinado pelo adulto ou acesso livre, disponibilizados de forma aleatória ou com

intencionalidade, estantes de madeira, painel de fotos, livros, brinquedos de faz-de-conta e painel de objetos do cotidiano.

No desenvolvimento da pesquisa, foi observado um grupo de 28 bebês (em momento de atividade livre), suas professoras e auxiliares de Berçário. A coleta de dados ocorreu por um período de 3 meses, por meio de observação participante com produção de registros escritos, fotos e vídeos, em 2017. No desenvolvimento da pesquisa, optou-se inicialmente por realizar junto às professoras alterações no ambiente do Berçário que, de acordo com as pesquisas, favorecem a interação entre crianças e seus modos de exploração e, atuar junto aos pequenos para conhecer e compreender como agem os bebês e como se apropriam do espaço a partir dessas mudanças feitas.

Conforme mencionado, a investigação teve como referencial teórico resultados de pesquisas do CINDEDI da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP – São Paulo. O referido grupo dedicou-se por um longo período a estudos sobre tema e produziu, a partir dos resultados das pesquisas, propostas educacionais e materiais para formação de professores. O modelo de organização do espaço em cantos de brincar proposto pelo CINDEDI tornou-se referência nacional no planejamento de ambientes infantis.

Além das pesquisas do CINDEDI, foi feita uma revisão bibliográfica em pesquisas desenvolvidas na área da educação, assim como em publicações do Ministério da Educação e também uma seleção de produções de especialistas sobre a temática, especificamente estudos de Forneiro (1998), Horn (2004), Goldschmied e Jackson (2006), Gandini (1999), Falk *et al.*, (2011), Oliveira *et al.* (2014) e Rinaldi (2017). Para contextualizar o local e os sujeitos da pesquisa, foram consultados o Projeto Político Pedagógico, o Plano Escolar e a lista de matrículas da creche investigada.

Acredita-se que a organização dos ambientes infantis deve partir de um olhar apurado e sensível das manifestações infantis (modos de interagir, brincadeiras, movimentação e comunicação) e interesses/necessidades dos bebês; sendo assim, a presente pesquisa parte da premissa de que é preciso considerar as ações das crianças para transformação dos espaços.

O registro da pesquisa conta com três partes:

A primeira seção dedica-se à apresentação dos referenciais teóricos. Para discussão de como os ambientes de creches são pensados e organizados ao longo dos anos, foi desenvolvido um panorama histórico e um levantamento de documentos nacionais que normatizam e orientam as práticas na creche. Na sequência, apresentou-se a produção de conhecimentos científicos recentes da área da Educação sobre o tema. A relação entre organização do espaço e ações das crianças é discutida a partir da revisão de pesquisas do CINDEDI, tendo em vista que os resultados apresentados foram fundamentais na análise de dados; por fim, foram trazidos conhecimentos científicos e empíricos de teóricos estrangeiros e nacionais sobre: conceitos de ambiente, espaço, ambiente de aprendizagem, elementos condicionantes e norteadores da organização dos espaços e, formas de organização dos espaços dos Berçários.

Na segunda seção, são descritos o contexto de pesquisa e os procedimentos para produção de dados. São apresentadas as características do local e os sujeitos de pesquisa, os procedimentos metodológicos adotados e as etapas da análise. Tal investigação teve início após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus da UNESP, CAAE 65389317.5.0000.5466 sob parecer número 2.128.613.

Na terceira seção, apresenta-se a descrição e a discussão dos resultados, a interpretação dos dados por meio dos referenciais teóricos e os sentidos e significados produzidos.

1 CONHECIMENTOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS SOBRE A ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS DA CRECHE

O objetivo desta seção é discutir questões que se relacionam com concepções e fundamentos legais sobre a qualidade de ambientes de Educação Infantil, bem como conceitos relativos a ambiente e espaço: como são constituídos os ambientes de aprendizagem, quais os modos de exploração dos bebês, quais aspectos que influenciam na organização do espaço e que critérios devem ser considerados no planejamento dos Berçários.

1.1 Processo de revisão bibliográfica

A revisão bibliográfica do presente estudo teve como foco a relação entre a organização dos espaços da creche e as ações dos bebês, porém a dificuldade de localização de pesquisas sobre o assunto alargou a busca por pesquisas desenvolvidas com faixa etária de 4 e 5 anos, pesquisas sobre a qualidade e a organização dos ambientes infantis, diretrizes e normas sobre a organização dos ambientes na Educação Infantil e pesquisas que tiveram como objeto de estudo a ação dos bebês em espaços de creche.

O levantamento bibliográfico priorizou trabalhos disponibilizados em páginas da internet como Banco de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Banco de Dados Bibliográficos da Universidade de São Paulo (USP), Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), página da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Grupo de Trabalho Educação da criança de 0 a 6 anos (GT 7) e estendeu-se para artigos científicos publicados no Banco de Dados da Scientific Electronic Libray On Line (SCIELO).

A busca foi realizada a partir das seguintes palavras-chave: ambientes de Educação Infantil, creche, ações dos bebês, arranjos espaciais em creches, organização dos espaços e espaços de Educação Infantil.

Durante a revisão bibliográfica, encontrou-se significativa produção de conhecimentos do CINDEDI, da USP de Ribeirão Preto, sobre a educação, arranjo espacial e qualidade dos ambientes de creches. Desse modo, foi feito um levantamento de estudos na página do referido grupo e na Plataforma Lattes por

currículos de integrantes como Maria Clotilde Rossetti-Ferreira e Mara Ignez Campos de Carvalho, que estiveram à frente de diversas investigações contribuindo com a produção de vasto material (científico e educativo) sobre o tema.

Livre Docente, Especialista em Psicologia Clínica, Professora Emérita da Universidade de São Paulo (USP - Ribeirão Preto), Rossetti-Ferreira coordenou, entre o final da década de 1980 e início dos anos 2000, projetos de pesquisa sobre apego, relações afetivas, inserção e interação de bebês em creches. Tais investigações resultaram na publicação de diversos materiais (artigos, livros e vídeos) que trouxeram contribuições significativas para discussões e ações voltadas ao atendimento de qualidade nas creches.

Formada em pós-doutorado em New Jersey, Campos de Carvalho, exerce na USP de Ribeirão Preto função ativa de professora e pesquisadora na área da Educação Infantil e Psicologia Ambiental. Desde a década de 1990, dedica-se à realização de projetos de pesquisas sobre comportamentos infantis, organização dos espaços de creches e mais recentemente sobre a avaliação de qualidade de ambientes infantis.

Apesar dos grupos e das pesquisadoras citadas, de forma geral, foram identificadas poucas pesquisas sobre o tema na área da Educação. Tal constatação já havia sido feita por outros pesquisadores.

Gonçalves *et al.* (2014), a partir de um levantamento de trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período de 2003 a 2013, verificaram um número ainda pequeno de pesquisas sobre educação em creches: do total de 75 trabalhos apresentados no grupo de Educação de Crianças de 0 a 6 anos, apenas 23 trabalhos referiam-se à faixa etária de 0 a 3 anos.

Se considerarmos a produção de estudos sobre crianças menores de três anos e a investigação com foco nas crianças, esse número (segundo apontam as pesquisas), é bem menor. Schmitt (2008), ao desenvolver uma revisão bibliográfica sobre como se desenvolvem os indivíduos dessa faixa etária e quais temáticas são abordadas na pesquisa sobre bebês, identificou, entre 1990 e 2006, um aumento ainda que reduzido na produção de pesquisas sobre crianças de 0 a 3 anos: ao todo foram encontradas 58 pesquisas, entretanto, apenas 6 tinham as crianças como foco. Schmitt (2008) observou um número elevado de pesquisas voltadas ao conhecimento

dos adultos sobre as crianças e sobre a ação educativa a partir de temáticas como: interação, formação, ação docente, proposta pedagógica de creches, desenvolvimento infantil, adaptação e inserção de bebês em creches.

1.2 Concepções e fundamentos legais sobre a organização dos ambientes da Creche

Estudos apontam que a organização do espaço revela as concepções do professor e da instituição de Educação Infantil sobre os bebês, a aprendizagem e o desenvolvimento infantil expressas nas expectativas em relação à criança, assim como nos modos de se relacionar e desenvolver ações pedagógicas nas creches. Sendo assim, de modo a compreender como são estruturados os ambientes do Berçário, realizou-se um levantamento bibliográfico de produções sobre o surgimento e sobre as funções atribuídas às creches ao longo tempo, bem como sobre legislação e documentos norteadores de práticas da Educação Infantil.

De acordo com Oliveira et al. (2009), o percurso histórico da creche desenvolveu-se dentro de um contexto econômico-social que inclui o desenvolvimento industrial e do setor de serviços, o aumento da urbanização e mudanças no papel da mulher na sociedade. No início do século XIX:

O atendimento de crianças em creches não se distinguia do atendimento em asilos e internatos. Destinava-se, basicamente, a filhos de mães solteiras que não tinham condições de ficar com eles e criá-los. Isso gerava naquelas mulheres sentimentos de pecado ou de culpa e o atendimento institucional a seus filhos era considerado um favor, uma caridade. (OLIVEIRA, 2009, p.17-18)

Posteriormente, com o processo de industrialização e o surgimento dos primeiros movimentos sociais, o atendimento estendeu-se às mães pobres que passaram a compor o quadro de mão de obra das fábricas. Entre 1930 e 1950, as poucas creches existentes destinavam-se ao atendimento da população carente, eram geridas por entidades filantrópicas e defendidas por médicos e sanitaristas.

O trabalho junto às crianças nas creches nesta época era de cunho assistencial-custodial. A preocupação era com a alimentação, higiene e segurança física das crianças. Um trabalho voltado para a educação, para o desenvolvimento intelectual e afetivo das mesmas não era valorizado. (OLIVEIRA, 2009, p.19)

A partir da década de 1950, com o avanço da industrialização no Brasil, o ingresso de mulheres da classe média no mercado de trabalho, o aumento dos centros urbanos e a diminuição de espaços de brincar, acentuou-se a procura por atendimento nas creches. Em meio ao regime militar e à teoria de que o atendimento nas creches seria uma forma de compensar as precárias condições sociais a que a criança estava submetida, houve um aumento nas entidades filantrópicas, que em muitos casos passaram a adotar uma orientação mais técnica, em que o trabalho com as crianças pobres e a organização dos ambientes voltavam-se para estimulação cognitiva e preparação para alfabetização.

Considerava-se que o atendimento à criança pequena em creches possibilitaria a superação das precárias condições sociais a que ela estava sujeita, através de uma “educação compensatória”, sem alteração das estruturas sociais existentes na raiz daqueles problemas. Em razão disso, começaram a ser elaboradas propostas de trabalho em algumas creches e pré-escolas públicas, responsáveis pelo atendimento às crianças filhas de famílias de baixa renda, defendendo a estimulação cognitiva e o preparo para a alfabetização. (OLIVEIRA, 2009, p.20-21)

Por outro lado, houve um aumento nas escolas particulares que, fundamentadas em estudos científicos da área da Psicologia, passaram a oferecer às crianças mais ricos ambientes estimuladores com atenção para criatividade, sociabilidade e desenvolvimento infantil de modo integral. Sendo assim, nesse período, as crianças de diferentes níveis sociais eram submetidas a contextos diferentes e desiguais de desenvolvimento.

A partir da década de 1980, com o avanço dos conhecimentos científicos sobre bebês, reivindicações dos movimentos feministas e movimentos populares por creches, houve um restrito aumento no número de instituições mantidas pelo poder público e um crescimento no número de creches mantidas por empresas, bem como de creches comunitárias e de creches particulares para crianças da classe média, que passam a conceber a creche como instituição educacional preocupada em garantir o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Segundo Oliveira et al. (2009), essa concepção estende-se entre as instituições por meio da Constituição

Federal de 1988, que reconheceu a creche como direito da criança à Educação, opondo-se à visão tradicional de serviço apenas de assistência e substituição da família. A constituição validou os movimentos sociais, os debates e a produção de conhecimentos científicos sobre bebês, reconhecendo a creche como espaço educativo, contribuindo assim com mudanças na forma de pensar a educação de 0 a 3 anos e organizar os espaços infantis.

Na década de 1990, ações da comunidade científica e intensos debates entre setor público e sociedade (que perduram até os dias atuais) resultaram no desenvolvimento de políticas públicas e ações do Ministério da Educação (MEC); dentre elas, há a publicação de diversos documentos para normatizar e subsidiar o trabalho na Educação Infantil.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 (LDB) trouxe avanços significativos para a Educação Infantil. Dentre eles:

- Estabelecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, com a função de promover o desenvolvimento integral da criança, complementando a ação da família e comunidade. Tal definição acentua a ideia de creches e pré-escolas como instituições educativas;
- Reconhecimento legal do direito das crianças à educação (a lei estabeleceu um prazo para integração de creches mantidas por entidades filantrópicas e serviço social ao sistema de ensino e atribuiu aos municípios, com apoio da União, a responsabilidade de oferta de vagas na Educação Infantil, o ensino tornou-se obrigatório a partir dos quatro anos de idade);
- Exigência de formação mínima para atuar nesse nível de ensino (para exercer a docência na Educação Infantil estabelece a necessidade de Ensino Médio ou Superior);
- Um cenário de busca por diretrizes para organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil.

Em 1995, com intuito de garantir um patamar mínimo de qualidade no atendimento das creches, o MEC publicou, com base em um projeto de assessoria e formação de professores de creches e debates de especialistas em Educação Infantil, o documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais as crianças”. Sob coordenação da pesquisadora sênior do

Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, Maria Malta Campos e da pesquisadora consultora da mesma instituição, Fulvia Rosemberg, tal documento define ações a serem desenvolvidas pelas instituições em respeito aos direitos das crianças.

Em relação à organização dos espaços, faz referência à necessidade de garantir um ambiente seguro, aconchegante e estimulante, que possibilite movimentos amplos e longo período de brincadeira livre, além do desenvolvimento da imaginação, curiosidade e capacidade de expressão.

Em 1998, de modo a garantir a regulamentação das instituições e um padrão mínimo de qualidade no atendimento, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou “Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil”, com diretrizes para normatização da Educação Infantil pelos sistemas de ensino municipais. No que se refere à organização dos espaços, o documento, com colaboração de Ana Lúcia Goulart de Faria, docente da Faculdade de Educação da UNICAMP, estabelece:

O espaço físico não se resume em sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de centro de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar os adultos e as crianças: viabilizando o agrupamento de poucas e/ou muitas crianças, misturando as idades, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, sempre atendendo a objetivos das atividades programadas individuais e coletivas, com ou sem a presença de adulto(s) e que permita emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis. Desta forma, como diz Milton Santos (1997), o espaço é a acumulação desigual do tempo. O ambiente contemplará processos e produtos, que deverão ser planejados pelas (os) professoras (es), organizando o espaço e o tempo adequadamente para o convívio de todos os usuários e envolvidos. Desta maneira, as instituições de educação infantil estarão em permanente movimento, sempre aprimorando seu desempenho e construindo sua pedagogia. (BRASIL, 1998a, p.96)

De acordo com tal documento, a organização dos espaços deve favorecer as interações com equipamentos e mobiliários que atendam aos objetivos da proposta pedagógica, às necessidades da faixa etária e à inclusão de crianças com necessidades especiais. Os espaços devem garantir a indissociabilidade entre o cuidar e o educar e o desenvolvimento da autonomia; devem atender a critérios de versatilidade e flexibilidade, de modo a garantir a possibilidade de descobertas pela criança e a potencializar o surgimento de diversas formas de expressão e saberes

infantis. No planejamento dos ambientes é preciso considerar as dimensões culturais, a formação de agrupamentos de diferentes faixas etárias e a promoção de atividades individuais, em pequenos e grandes grupos. (BRASIL,1998a)

Para além da normatização, o MEC publicou, no mesmo ano, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI), com intuito de orientar as práticas pedagógicas da Educação Infantil. O referencial apresentou concepções (criança, educação e professor) e metas para o desenvolvimento integral da criança, estabeleceu objetivos e conteúdo para cada faixa etária, orientações didáticas e sugestões de atividades para serem desenvolvidas com as crianças. Dentre as inúmeras orientações, trouxe referência à importância da organização do espaço para o desenvolvimento da ação educativa. De acordo com o Referencial (RCNEI):

O espaço na instituição de educação infantil deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem. Para tanto, é preciso que o espaço seja versátil e permeável à sua ação, sujeito às modificações propostas pelas crianças e pelos professores em função das ações desenvolvidas. Deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades de cada faixa etária, assim como os diferentes projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos. (BRASIL,1998b, p.69)

Segundo o referencial supracitado, o espaço deve ser planejado com vistas a permitir o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, por meio de uma estruturação que possibilite a formação de pequenos grupos.

Os materiais devem ser selecionados a partir de diferentes critérios como forma, matéria, funcionalidade, faixa etária, etc e disponibilizados de modo acessível, permitindo a autonomia das crianças, a visibilidade e a identificação de diferentes características dos objetos, pois, de acordo com o RCNEI:

Os brinquedos constituem-se, entre outros, em objetos privilegiados da educação das crianças. São objetos que dão suporte ao brincar e podem ser das mais diversas origens materiais, formas, texturas, tamanho e cor. Podem ser comprados ou fabricados pelos professores e pelas próprias crianças; podem também ter vida curta, quando inventados e confeccionados pelas crianças em determinada brincadeira e durar várias gerações, quando transmitidos de pai para filho. Nessa perspectiva, as instituições devem integrá-los ao acervo de materiais existentes nas salas, prevendo critérios de escolha, seleção e aquisição de acordo com a faixa etária atendida e os diferentes projetos desenvolvidos na instituição. (BRASIL,1998b, p.71)

Em 07 de abril de 1999, através da Resolução nº01 do CNE/CEB, o MEC instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, com o objetivo de orientar os sistemas nacionais de ensino quanto a organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. Tal documento, em linhas gerais, definiu os princípios, fundamentos e procedimentos a serem considerados nesse processo.

De modo a orientar a execução e o aprimoramento das políticas através da definição de metas e objetivos para o ensino, foi publicado o Plano Nacional de Educação (PNE), por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que dentre outras questões, apontou a necessidade de elaboração de padrões mínimos de infraestrutura para funcionamento das creches voltados ao atendimento das especificidades da faixa etária, necessidades de crianças especiais e qualidade dos diferentes espaços (ambiente externo e interno, espaços de alimentação e higiene, mobiliários, equipamento e materiais).

O processo de ressignificação, luta por melhores condições de atendimento e estruturação da Educação Infantil por diversos segmentos envolvidos na Educação e pelo MEC perduraram pelos anos seguintes e, em 2006, resultaram na publicação do documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à Educação” (BRASIL, 2006a), que traçou políticas públicas (diretrizes, objetivos, metas e estratégias) para o desenvolvimento da Educação Infantil, dentre elas o estabelecimento de parâmetros de qualidade que atendam às especificidades da faixa etária. No que se refere a ambientação, considera a relação entre proposta pedagógica e conhecimentos sobre desenvolvimento infantil, organização de arranjos espaciais de acordo com o objetivo da atividade e interação pretendida, estruturação de um ambiente interativo com mobiliários e equipamentos próprios à faixa etária e acesso à diversidade de materiais.

Para implementação de tais políticas públicas, foram publicados os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006b, com referenciais de qualidade para organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil e “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006c), com concepções e orientações quanto à reforma e adaptação dos espaços de educação que, de acordo com o documento, devem ser planejados por uma equipe multidisciplinar (constituída por arquitetos, engenheiros, representantes da comunidade local, gestores e demais profissionais da educação),

que escute, dialogue e observe as necessidades e os interesses das crianças. De acordo com os parâmetros:

A reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológico, intelectual e social) constitui-se em requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares destinados à Educação Infantil. (BRASIL, 2006c, p.21)

Nesse processo, segundo os parâmetros de infraestrutura, é essencial assegurar harmonia entre os espaços, padrões de sustentabilidade, acessibilidade, segurança, conforto dos usuários, adequação de práticas culturais e diversas possibilidades de exploração e manifestação do universo infantil. Na estruturação do espaço, é importante possibilitar uma relação entre a proposta pedagógica e a atividade própria da criança, os mobiliários e os equipamentos devem permitir autonomia e independência das crianças; em síntese, o ambiente deve ser pensado a partir da ideia da construção de conhecimento por meio da ação e da intervenção no meio.

Dentre as ações para implementação do Plano Nacional de Educação, que colocou o atendimento aos critérios de qualidade como condição para construção e funcionamento das creches e apontou a necessidade de desenvolvimento de estratégias para melhoria no acesso e na infraestrutura das instituições, o governo lançou em 2007 o “Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar de Educação Infantil” (PROINFÂNCIA), com a destinação de verbas aos municípios para construção e reforma de instituições, aquisição de equipamentos e mobiliários para creches e pré-escolas.

A partir do diagnóstico das dificuldades dos municípios e sistemas de ensino em implementar as ações e aprimorar a qualidade no atendimento, em 2009, foram publicados os “Indicadores da qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009a), para ajudar as instituições a avaliar o nível de aplicabilidade dos parâmetros e a qualidade das creches que, de modo mais específico, definiram aspectos a serem observados para o diagnóstico, a definição de metas e as ações em busca da melhoria no atendimento.

Este documento resultou de um trabalho colaborativo que envolveu diversos grupos de todo o país. A partir desse processo, foram definidas sete dimensões fundamentais que devem ser consideradas para a reflexão coletiva sobre a qualidade de uma instituição de educação infantil. Para avaliar essas dimensões, foram propostos sinalizadores da qualidade de aspectos importantes da realidade da educação infantil: os indicadores. (BRASIL, 2009a, p.15)

As dimensões a que se refere o documento são: 1) Planejamento Institucional; 2) Multiplicidade de experiências e linguagens; 3) Interações; 4) Promoção da saúde; 5) Espaços, Materiais e mobiliários; 6) Formação e condições de trabalho das professoras e demais profissionais; 7) Cooperação e troca com as famílias e participação na rede de proteção social.

Especificamente em relação à organização dos espaços, o documento traz questionamentos que permitem avaliar os seguintes indicadores: Espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; Materiais variados e acessíveis às crianças; Espaços, materiais e mobiliários para responder às necessidades dos adultos. Tais indicadores possibilitam a identificação de avanços e desafios da instituição de ensino, de modo que a equipe possa estabelecer metas e ações para melhoria no atendimento.

No mesmo ano, um processo de consulta nacional deu origem ao documento “Práticas cotidianas na Educação Infantil” (BRASIL, 2009b), que trouxe subsídios para elaboração da proposta pedagógica para bebês e crianças pequenas, destacando a necessidade de conhecimento das crianças e intencionalidade educativa para transformação dos espaços físicos em ambientes. Tal projeto, coordenado pela professora titular da Faculdade de Educação da UFRGS e especialista em estudos e políticas educativas para a infância, Maria Carmem Silveira Barbosa, resultou na revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), por meio da Resolução CNE/CEB nº 5/2009, que orienta a construção, execução e avaliação das propostas pedagógicas da Educação Infantil. De acordo com as referidas diretrizes publicadas em 2010, as condições de trabalho e a organização dos tempos espaços e materiais devem assegurar:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
 A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
 A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
 O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
 O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
 Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
 A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
 A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América. (BRASIL, 2010, p.19-20)

Nessa perspectiva, para efetivação de seus objetivos, as instituições de Educação Infantil precisam garantir a educação de modo integral, por meio do acesso ao patrimônio cultural, diálogo e participação das famílias, valorização e respeito às formas de organização e reconhecimento das especificidades da faixa etária.

Para auxiliar as creches na implementação das DCNEI, com a colaboração da livre docente Tizuko Morchida Kishimoto, titular da Faculdade de Educação da USP de São Paulo, especialista em Educação Infantil e brinquedos e Adriana Freyberger, arquiteta, doutora em Educação e assessora de projetos ligados ao espaço da criança e políticas para infância, foi publicado em 2012 o documento “Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica” (BRASIL, 2012). Tal documento trouxe orientações a docentes e gestores quanto a objetivos e formas de organização de brincadeiras e compra/uso de brinquedos de acordo com cada faixa etária. Dentre as inúmeras orientações, o manual destaca:

Para definir o projeto curricular é preciso considerar a seleção adequada de materiais e mobiliário: tipos de tapetes, divisórias, brinquedos e materiais para educar os bebês. Isso requer conhecimentos sobre as características dos brinquedos e materiais, aspectos relativos a segurança, à quantidade de crianças por agrupamento sob o cuidado da professora e os espaços disponíveis. (BRASIL, 2012, p.110)

Nesse sentido, a compra e oferta de brinquedos deve orientar-se por critérios como diversidade cultural e material, cores, formas, tamanho, quantidade, resistência, referências do fabricante, origem, faixa etária e normas de segurança. Devem-se

evitar brinquedos e objetos pontiagudos, com farpas e pregos, materiais tóxicos e que possam desencadear alergia e peças pequenas para crianças menores de 3 anos. De acordo com o documento, os brinquedos e objetos devem despertar o interesse das crianças, ampliar o repertório de ações e promover seu pleno desenvolvimento.

Em continuidade ao percurso de estudos, desenvolvimento de políticas públicas e ações em prol do desenvolvimento da Educação Infantil, após um diagnóstico da utilização dos espaços físicos, evidenciou-se um modelo educativo tradicional centralizado no adulto e despreparo teórico e prático de gestores com relação à faixa etária, por isso, desenvolveu-se sob coordenação da professora Maria da Graça Souza Horn⁷, o “Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais na Formulação e Implementação da Política Municipal de Educação Infantil” (BRASIL, 2013b), com intuito de orientar e auxiliar a organização dos espaços infantis de acordo com as DCNEI.

De acordo com o referido projeto:

A organização dos espaços e dos materiais são importantes mediadores da aprendizagem, devendo, em primeiro lugar, atender às necessidades infantis (afetivas, cognitivas, fisiológicas, relacionadas à construção da autonomia e à socialização) e propiciar desafios, descobertas e possibilidades para que as crianças estabeleçam variadas interações. (BRASIL, 2013b, p.7)

Nessa perspectiva, o espaço deve constituir-se como referência para as crianças, promovendo encontros e permitindo o desenvolvimento da identidade enquanto grupo e indivíduo. Segundo o manual, o espaço deve ainda, ser organizado de modo a possibilitar transformação de acordo com necessidades e interesses das crianças.

A partir da elaboração do Plano Nacional de Educação 2014-2024, firmou-se a necessidade de avaliação institucional por meio de parâmetros de qualidade, formalização e execução de planos de ação, para cumprimento das metas de qualidade, melhoria da gestão, formação e ampliação de recursos para melhoria e expansão da infraestrutura física das escolas. Em 2014, a aprovação do referido plano com normas e diretrizes curriculares nacionais para Educação Infantil trouxe diversos desafios aos municípios, como busca por expansão de vagas, melhoria na

⁷ Doutora pela UFRGS e especialista em organização dos espaços e prática pedagógica na Educação Infantil

infraestrutura, formação continuada e definição de um currículo que atenda à faixa etária.

No processo de implementação das ações previstas no PNE e DCNEI, no município onde se desenvolveu a presente pesquisa, foi elaborada, em 2010, por uma comissão de coordenadores pedagógicos, diretores e professores da rede municipal de ensino a “Matriz Curricular para a Educação Infantil”. Tal documento buscou nortear as ações educativas nas instituições, por meio de síntese de conhecimentos sobre desenvolvimento infantil de acordo com a faixa etária e sugestão de estratégias para favorecimento do desenvolvimento.

Posteriormente, foi definido o Plano Municipal de Educação, por meio da Lei nº11.767, publicada em 2015, que determinou como objetivo a avaliação da qualidade na Educação Infantil, a construção e a execução de planos de ação para atingir as metas de qualidade. Em 2016, como produto de reflexões e estudos de um projeto de formação continuada, foi disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação o caderno “Orientações para o trabalho pedagógico na Educação Infantil de 0 a 2 anos”. Produzido por meio de parceria entre Departamento de Ensino, Gerências de Educação Infantil e Capacitação, Assessoria Pedagógica e em regime de colaboração entre professores formadores, coordenadores pedagógicos e professores da rede municipal de ensino, o caderno trouxe orientações didáticas sobre organização dos ambientes de creches.

Após esses levantamentos, ao finalizar o processo de revisão bibliográfica sobre concepções e fundamentos legais sobre a organização dos ambientes da creche, foi possível concluir que a organização dos ambientes infantis é fator primordial na melhoria de qualidade da Educação Infantil. Os documentos nacionais e municipais orientadores das práticas pedagógicas, de modo geral, sistematizam conhecimentos que concebem a criança como sujeito social e histórico, capaz de interagir e produzir cultura e entendem o ambiente como promotor de aventuras, desafios e aprendizagens. Sendo assim, recomendam que a organização dos espaços deve facilitar a interação criança-criança, criança-adulto e criança-meio, além de propiciar descobertas e possibilidades para as crianças estabelecerem experiências diversas. Os espaços devem ser organizados de modo flexível, garantindo o incentivo à brincadeira, ao movimento em espaços amplos e ao ar livre, a segurança, o atendimento às necessidades da faixa etária e do projeto educativo, a

acessibilidade aos materiais e o uso de diferentes espaços (internos e externos). Todos os documentos recomendam que o ambiente de Educação Infantil deve ser acolhedor, limpo, agradável, com janelas na altura das crianças e equipamentos que permitam a circulação e a locomoção.

Quanto à organização das salas de referência, os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009a) sinalizam que, na organização dos espaços do Berçário, é preciso garantir: espaços para movimentação, espaço para descanso; presença de diversos tipos de objetos e brinquedos em quantidade suficiente e que respondam aos interesses e necessidades das crianças; acessibilidade e diversas formas de apresentação dos materiais, presença de estímulos visuais, cores e formas variadas; presença de espelhos na sala, mobiliário e tecnologias assistivas para criança com deficiência.

De acordo com o manual de orientação técnica “Brinquedos e Brincadeiras de creche” (BRASIL, 2013a), o ambiente do Berçário deve promover experiências interativas, manipulação de objetos, construção, brincadeira de encaixe e expressão de várias linguagens corporais. Tais experiências devem ocorrer num espaço amplo e arejado, com cores suaves e materiais estimulantes. A sala deve dar acesso ao exterior e ao parque, deve possuir um espaço de sono e troca permeável, janela grande próxima ao chão para possibilitar que as crianças vejam o mundo exterior, piso térmico com tapetes e almofadas para os bebês escalam, se movimentarem e um espelho.

Para crianças de um a três anos, é fundamental a existência de espaços que sejam transformados com facilidade: espaço para brincadeira livre em pequenos grupos, imitação, construção e representação teatral (é importante que a organização dos espaços permita que elas possam escolher as brincadeiras e convidar outras crianças para se juntarem a elas); um espaço para descanso e outro para brincadeira de roda (que precisa ser adaptado a diversas atividades da rotina); um espaço para expor as produções. A quantidade e qualidade dos materiais devem ampliar o repertório das experiências infantis, o espaço tem que ser flexível e desenvolver a autonomia, possibilitando que seja transformado com facilidade.

No documento “Projeto de Fortalecimento Institucional do PROINFÂNCIA” (BRASIL, 2013b), sugere-se que a organização do Berçário seja flexível e que garanta ampla movimentação, além de que se atente ao conforto, segurança e desafios para

os bebês. Os espaços do Berçário devem favorecer a interação com diferentes linguagens, bem-estar da criança, repouso e higiene. É importante a estruturação de áreas para crianças que ficam no chão (crianças que sentam com ou sem apoio, crianças que engatinham ou se arrastam, crianças que não sentam), para crianças que já arriscam os primeiros passos e para crianças que andam. Disponibilizar elementos de texturas diferentes nas paredes, bichos de pano, bolas, materiais que desenvolvam o sentido, objetos para entrar e fazer cabana (caixas e tecidos), objetos que produzam som, materiais de madeira, materiais que estimulem o jogo do faz de conta (panelas, pratos, talheres, roupas, tecidos, cabana). Para crianças de 2 a 4 anos, são necessárias áreas delimitadas pelo chão ou teto que proporcionem um equilíbrio entre privacidade e socialização (ofereçam tranquilidade, movimento ou atividade em grupo). A flexibilização dos móveis é fundamental na transformação de espaço em áreas do sono, contação de história, construção, expressão gráfica, jogo dramático, instrumentos musicais, leitura, permitindo experiências diversas.

Embora os documentos nacionais tenham sido construídos e pensados como instrumentos de promoção de qualidade, tenham sido reformulados a partir de debates entre setor público e sociedade ao longo dos anos e resultado em avanços na produção de conhecimentos sobre o tema, “os avanços legais da educação infantil brasileira entram em conflito com o tipo de atendimento tradicionalmente oferecido em nossas creches” (OLIVEIRA *et al.*, 2003, p.42). Segundo a literatura, a falta de recursos financeiros e má gestão de recursos públicos, falta de condições de trabalho e formação mantêm a existência de ambientes organizados de maneira inadequada e com condições precárias de atendimento. A concepção de educadores e os modelos tradicionais de ensino sustentam a organização de ambientes centralizados na ação do adulto, caracterizados normalmente por espaço central vazio, escassez de mobiliário e objetos (CAMPOS DE CARVALHO; RUBIANO, 2010); também ambientes inadequados à faixa etária, com a presença por exemplo: de imagens e figuras padronizadas, materiais inacessíveis e sem sentido para os bebês; assim como já descreveu Moreira (2011), ambientes marcados ainda pelas práticas de cuidado desarticuladas da educação.

Conclui-se que, embora tenham ocorrido avanços legais sobre o atendimento que se espera nas creches, há uma distância, um conflito com o tipo de atendimento oferecido. Nesse sentido, é preciso destacar que nos últimos anos há um movimento

na comunidade científica para produção de critérios mais claros para avaliação da organização dos ambientes infantis. Dentre as metodologias utilizadas, ressalta-se o uso da Escala ITERS-R para avaliação da qualidade dos ambientes das creches. Tal instrumento avaliativo possibilita uma visão geral da qualidade no atendimento e tem sido testado por diversos pesquisadores (SOUZA; CARVALHO, 2005; ABUCHAIM *et al.*, 2013; OLIVEIRA *et al.*, 2003; LIMA; BHERING, 2006). Os estudos têm verificado sua pertinência e indicado que a escala pode ser essencial para a promoção de mudanças nas instituições, uma vez que pode contribuir com a avaliação institucional e subsidiar o planejamento de ações para melhoria das práticas, assim como subsidiar o diagnóstico da realidade das creches para elaboração de políticas públicas pelos governos. De acordo com ABUCHAIM *et al.* (2013), a escala ITERS-R possui natureza descritiva, por meio de 7 subescalas: Espaço e mobiliário; Rotinas de cuidado pessoal; Linguagem oral e compreensão; Atividades; Interação; Estrutura do Programa; Pais e Equipe⁸ acompanhadas de diversos itens e indicadores. A escala permite a observação dos acontecimentos da sala, tendo como foco as experiências diárias das crianças avaliando a creche. Como o foco de investigação da presente pesquisa é a análise da ação dos bebês e não a análise da ação pedagógica, optou-se por não utilizar, contudo o processo de revisão bibliográfica indica a relevância de tal material para avaliação da qualidade dos ambientes infantis e planejamento de ações para melhoria.

1.3 Pesquisas recentes sobre os ambientes de Creche

Considerando os dados de Schmitt (2008) e Gonçalves *et al.* (2014), optou-se pela busca de pesquisas recentes sobre a Educação Infantil (produzidas pela área da Educação), que abordassem a organização de aspectos físicos do ambiente no período de 2007 a 2016. Os trabalhos foram selecionados a partir das palavras-chaves: “espaços”, “bebês”, “ambientes infantis”, totalizando 10 pesquisas, das quais 6 pesquisas com foco na educação de 0 a 3 anos.

⁸ Na tese de doutorado de Karla Aparecida Zucoloto (2011), encontra-se descrição detalhada de subescalas, itens e indicadores da ITERS-R. Ao final do trabalho, segue em Anexo 2 exemplo de uma página da escala.

Quadro 1: Títulos de Pesquisas Selecionadas (área da Educação)

Nº	Autor	Título
01	SIMIANO, Luciane Pandini. (Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010)	Meu quintal é maior que o mundo... Da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar para os bebês
02	PESSOA, Priscila Sales Rodrigues. (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2015)	A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta "fazer em cantos"
03	CASTRO, Liana Garcia. (Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015)	Espaços, práticas e interações na Educação Infantil: o que dizem as crianças.
04	VIEIRA, Elisa Reverso (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Câmpus de Marília, 2009)	A reorganização do espaço da sala de educação infantil: uma experiência concreta à luz da Teoria Histórico-Cultural
05	FESTA, Meire. (Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008)	A (des)construção de um espaço e (re)construção de uma prática educativa: a jornada de uma professora de educação infantil num espaço reorganizado
06	GOBBATO, Carolina (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011)	Os bebês estão por todos os espaços! Um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil
07	FOCHI, Paulo Sergio (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013)	Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim? Documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva
08	SCHMITT, Rosinete Valdeci (Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008)	"Mas eu não falo a língua deles!": as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil
09	MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2011)	Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário
10	RAMOS, Tacyana Karla Gomes (Universidade Estadual de Pernambuco, Recife, 2010)	A criança em interação no berçário e suas interfaces com a organização do ambiente

Três trabalhos investigaram a ação dos bebês nos espaços da creche chamando atenção sobre a importância de conhecimento dessas ações para planejamento da ação educativa (incluindo a organização dos espaços). Ramos (2010) procurou analisar os processos interativos de bebês de 8 meses e 1 ano e 7 meses no cotidiano do Berçário e suas consequências na organização do ambiente pedagógico. Os resultados revelaram a busca dos bebês por descobertas e experiências sociais diversas e apontaram a necessidade de organização de

ambientes que proporcionem a vivência de situações significativas, brincadeira entre os pares, autonomia e construção do conhecimento.

Gobbato (2011) investigou a vivência de bebês de 4 a 18 meses em diferentes espaços da creche (como corredores, refeitório, área externa), analisando como sua presença nesses espaços pode implicar mudanças na prática pedagógica; ao final de sua pesquisa concluiu que é possível e necessário garantir a presença dos bebês nos espaços coletivos da creche basta planejamento e trabalho em equipe.

Fochi (2013) acompanhou ações de bebês de 6 a 14 meses no Berçário e verificou enorme potencial dos bebês para desenvolvimento de diversidade de ações e atividades que lhe são próprias. No desenvolvimento de seu estudo, chama atenção para a necessidade de conhecimento pelo professor dessas ações para planejamento do trabalho. De acordo com Fochi (2013), o professor precisa criar condições para as ações diversas dos bebês em espaços coletivos.

Dois trabalhos buscaram compreender como as crianças se apropriam dos espaços planejados pelas instituições de Educação Infantil. Simiano (2010) olhou para a estruturação do espaço de uma creche em Santa Catarina e para as relações que se estabelecem nesse espaço e analisou como os bebês (1 ano e 6 meses) se apropriam do espaço pensado pelos adultos. Os resultados mostraram que os bebês atribuem novos sentidos e significados aos espaços na ocupação, relação e na experiência que estabelecem entre sujeitos. Castro (2015) buscou investigar como as crianças (4 anos) e adultos fazem uso do espaço e como se apropriam desses espaços. A fala e interesse das crianças demonstraram distância dos objetivos traçados pelos professores: enquanto os professores buscam controlar e dirigir a ação das crianças, as crianças buscam transformar e significar os espaços.

Um trabalho, embora não tenha como foco a organização dos espaços, foi selecionado por tratar das relações sociais no Berçário e fazer referência no texto a questões relacionadas à organização do espaço. Schmitt (2008) procurou analisar as relações sociais constituídas com e entre os bebês (4 meses a 1 ano). As análises evidenciaram formação de multiplicidade de relações (bebês-bebês, bebês-adultos, bebês-crianças maiores) que são influenciadas pelas formas de organização, condições materiais e atribuição de sentidos às ações pelos sujeitos.

Apenas um trabalho identificado se propôs a analisar a relação e o comportamento infantil a partir da transformação dos espaços da sala. Vieira (2009)

propôs uma reorganização de uma sala de Educação Infantil (do modelo tradicional de ensino para a proposta de organização em cantos temáticos) e analisou como essa nova organização influenciou o desenvolvimento de crianças (4 e 5 anos). A pesquisadora verificou que o novo espaço oportunizou o desenvolvimento de novas relações e novas práticas educativas, desenvolvimento das crianças em relação à autonomia, cálculo, oralidade, leitura e escrita.

Três trabalhos desenvolveram de modo colaborativo intervenções no espaço de uma sala de modo a investigar a influência das transformações na ação educativa. Festa (2008) verificou mudanças na prática pedagógica a partir de intervenções desenvolvidas em uma sala (faixa etária de 5 anos). Moreira (2011), a partir do desenvolvimento de ações formativas para transformação dos espaços nos berçários, analisou as ações dos professores para essa transformação. A pesquisadora concluiu que a formação continuada provocou uma mudança no olhar dos professores e possibilitou que refletissem e pensassem na organização dos ambientes de modo mais crítico. Pessoa (2015), a partir do Projeto de Formação Continuada “Trabalhar em Cantos”, que teve como objetivo a transformação das salas de crianças de 4 e 5 anos, investigou como o processo de estruturação dos espaços em cantos influenciou a intencionalidade educativa. Ao final do estudo, concluiu que falta conhecimento dos professores sobre aprendizagem e desenvolvimento infantil e também clareza sobre a proposta de organizar a sala em cantos, por isso é preciso aprofundar os estudos em relação ao tema com os professores.

A influência da reorganização dos espaços na prática pedagógica já havia sido objeto de estudos anteriores, os quais trouxeram resultados relevantes sobre o tema. Horn (2004), ao longo do ano de 2001, acompanhou ações formativas de uma coordenadora pedagógica junto aos professores para transformação dos espaços de três salas de pré-escola de uma instituição de Educação Infantil. Por meio de observações a partir de filmagens, fotos e entrevistas, acompanhamento de reuniões de estudos coletivo e reuniões pedagógicas, procurou analisar como as transformações dos espaços modificaram concepções e práticas docentes. Horn (2004) concluiu que as práticas – no início do projeto – evidenciaram um modelo tradicional de ensino e que foi se transformando por meio de uma prática reflexiva subsidiada pela coordenadora pedagógica (por meio de estudos, exibição de vídeos e reflexões coletivas com base em referenciais teóricos).

Os resultados evidenciaram que as ações da coordenadora voltaram o olhar dos docentes para as ações das crianças e para uma reflexão sobre a prática; desta forma, as transformações do espaço provocaram mudanças de concepção sobre as crianças e conseqüentemente mudanças na ação pedagógica. De acordo com Horn (2004), a mudança na prática de organização dos espaços é fruto do olhar sensível para as necessidades das crianças e para as ações formativas que motivem a partilha de conhecimento e provoquem reflexões. Segundo a autora, não é possível desenvolver uma prática reflexiva se não houver projetos de formação e ações institucionais que motivem os professores a aprender uns com os outros.

O olhar sensível para as necessidades das crianças justifica o desenvolvimento desse estudo, pois o levantamento bibliográfico evidenciou número significativo de pesquisas voltadas para a ação do professor e escassez de pesquisas com foco na criança. O professor precisa ter um olhar investigativo sobre as crianças, atentar-se para o uso que as crianças fazem dos espaços e dos materiais para, a partir desse conhecimento, definir quais materiais chamam mais atenção, quais materiais precisam ser repensados, quais as formas de disposição dos materiais adequam-se às necessidades e aos interesses das crianças.

1.4 Contribuições da Psicologia na organização dos espaços

Durante processo de revisão bibliográfica, constatou-se que a maioria dos estudos desenvolvidos sobre a relação entre organização dos espaços e ações dos bebês advinham da área da Psicologia (período de 1990 e início dos anos 2000), com expressiva produção de conhecimentos pelo CINDEDI da USP de Ribeirão Preto. Sendo assim, foi feita uma busca na página do referido grupo de pesquisa e Curriculum Lattes de integrantes como: Maria Clotilde Rossetti-Ferreira, Mara Campos de Carvalho, Renata Meneghini, Joseane Bonfim e Flavia Padovani que resultou na seleção dos seguintes referenciais teóricos.

De acordo com Campos de Carvalho (1990), no final da década de 1980, Maria Clotilde Rossetti-Ferreira coordenou um projeto de investigação do CINDEDI sobre a educação de bebês em espaços coletivos. Inicialmente, o grupo propôs a pesquisa do processo de adaptação de bebês em creches e verificou que o comportamento do adulto na creche não é o mesmo que numa díade, a interação criança-adulto tende a ser mais breve pois o adulto não está prontamente acessível, o adulto precisa dividir

atenção sendo difícil dirigir atenção a crianças específicas. Dessa forma, a tentativa de reprodução de modelo de educação materno é inadequada, podendo gerar frustrações e ansiedade nos docentes. O esforço por oferecer atendimento individualizado pode aumentar ainda o tempo de espera e ociosidade de outras crianças. Tais constatações levaram o grupo a concluir que a creche é um ambiente de socialização diferente do lar, em que os parceiros mais disponíveis para interação são outras crianças. Essa percepção fez com que o CINDEDI passasse a focar os estudos na organização do ambiente e das rotinas de atividades de modo a facilitar a interação entre crianças e envolvimento dos pequenos em atividades sem a mediação direta do adulto (CAMPOS DE CARVALHO,1990).

Nesse processo, o CINDEDI teve oportunidade de realizar uma parceria com o pesquisador francês Legendre, que produziu conhecimentos relevantes sobre a relação entre os arranjos espaciais e a interação criança-criança, criança-adulto. De acordo com estudos do referido grupo de pesquisa, Legendre (1983, 1986, 1987) investigou em creches francesas a influência de arranjos espaciais no comportamento de crianças de 2 a 3 anos. No desenvolvimento de sua pesquisa, descreveu três tipos de arranjos espaciais: (1) Arranjo semiaberto ou zonas circunscritas (conhecido popularmente como cantos) – caracterizado por áreas delimitadas por barreiras físicas (estantes, biombos, tecidos) em três lados, independentemente do tipo de material colocado para as crianças manipularem. Segundo os resultados de sua pesquisa, nesse arranjo a criança tem visão geral da sala, ocorrem interações frequentes entre coetâneos e, com a formação de pequenos grupos, o adulto fica mais disponível para interagir com as crianças. (2) Arranjo aberto – caracterizado por um espaço central vazio e ausência de barreiras. Nessa configuração as crianças permanecem em volta do adulto, porém há pouca interação com o mesmo, a interação entre coetâneos é rara; as crianças tendem a se espalhar pela sala com deslocamentos frequentes. (3) Arranjo fechado – há presença de barreiras físicas que impedem a visão geral da sala pelas crianças, por não ter visão do adulto, as crianças procuram manter-se próximas ao mesmo, ocasionando poucas interações entre crianças (CAMPOS DE CARVALHO,1990).

Com base nos estudos de Legendre (1983, 1986, 1987 *apud* CAMPOS DE CARVALHO,1990), Mara Ignez Campos de Carvalho observou, em duas creches de Ribeirão Preto, dois grupos de crianças de 2 a 3 anos e suas educadoras durante o

desenvolvimento de atividades livres. Por meio de um experimento ecológico proposto por Bronfenbrenner (1977,1979 *apud* CAMPOS DE CARVALHO, 1990), investigou a influência do arranjo espacial na distribuição das crianças pelo espaço, analisando a ocorrência de preferência das crianças por áreas específicas. A coleta de dados desenvolveu-se por meio de câmeras de funcionamento automático em três fases: Fase I – arranjo aberto habitual (espaço central vazio), Fase II – arranjo aberto com a introdução de estantes de madeira nas laterais da área, preservando o espaço central vazio e Fase III – arranjo semiaberto com a utilização das estantes para formação de duas zonas circunscritas.

De acordo com Campos de Carvalho (1990), durante as observações foram disponibilizados no centro da sala os materiais disponíveis na creche (brinquedos quebrados e velhos como bola, boneca, bolsa, vasilhames de plástico e embalagens); também foi solicitado às educadoras que não iniciassem ou conduzissem as atividades das crianças. A análise dos registros fotográficos mostrou mudanças na ocupação do espaço pelas crianças a cada fase, preferência por ocupação de áreas mais estruturadas e maior concentração de crianças em volta do adulto em arranjos com menor estruturação espacial, corroborando com os estudos de Legendre. Os resultados evidenciaram a busca ativa pela criança de elementos presentes no ambiente que sirvam de suporte para suas brincadeiras, suas ações e interação.

Em nova análise do material coletado, Renata Meneghini e Mara Ignez Campos de Carvalho (1996, 1997) procuraram investigar a ocorrência de pares infantis em cada tipo de arranjo espacial e verificaram que em espaços estruturados há um aumento na parceria entre coetâneos, bem como formação de agrupamentos com mais de duas crianças. Em continuidade a este estudo, as autoras procuraram analisar os agrupamentos ocorridos em cada fase, caracterizando-os em tamanho (díade, trio, quadras e agrupamentos maiores), frequência e ocorrência. Para isso, utilizaram uma máscara de acetato quadriculada que permitia, a partir de cada foto, registrar os agrupamentos. Como critério de proximidade, foram consideradas agrupadas crianças que estavam a 1 metro de distância umas das outras. Ao analisar os tipos de agrupamento e a frequência de ocorrência desses agrupamentos em cada fase, constataram a importância da proximidade física para ocorrência de interação entre crianças pois, à medida que o espaço foi se estruturando, houve aumento nos agrupamentos criança-criança e diminuição no agrupamento com a educadora.

Concluíram que os cantos favorecem as interações e desenvolvimento de ações compartilhadas, pois fornecem proteção e privacidade. Verificaram, ainda, que a formação de agrupamentos com quatro crianças ou mais ocorreu de forma mais elevada em torno da educadora, evidenciando a importância do adulto para formação e desenvolvimento de atividades em grandes grupos (MENEZHINI; CAMPOS DE CARVALHO, 1997).

Por meio da observação de vídeos da pesquisa de Campos de Carvalho (1990) a respeito das atividades desenvolvidas pelas crianças (minuto a minuto) nas áreas estruturadas pelas estantes, Rubiano (1991) investigou a relação entre arranjo espacial e comportamento social a partir de três indicadores: ocupação da área, estado social e as atividades desenvolvidas. O estado social foi considerado como:

[...] associado quando duas ou mais pessoas estavam engajadas em uma mesma atividade e orientadas entre si (atenção, olhar, gesto e vocalização), dirigido socialmente quando a criança se engajava em atividade direcionada a outra pessoa sem que esta manifestasse qualquer relação com a primeira, sozinho, quando não havia orientação social, não identificado quando não foi possível definir o estado social (RUBIANO, 1991, p. 46).

As atividades foram identificadas por temas, objetivos e resultados de ações sequenciais de crianças e adultos voltadas ao outro ou algum objeto, incluindo o próprio. Foram analisados, na primeira etapa, o comportamento das crianças no arranjo aberto com a presença de estantes nas laterais e, na segunda etapa, o comportamento das crianças no arranjo semiaberto com a presença de dois cantos. Os resultados indicaram que, enquanto ao redor do adulto, as ações pareceram voltar-se para exploração dos objetos e brincadeiras de acordo com interesse do adulto, com temas lúdicos ou brincadeiras em roda. A delimitação das áreas favoreceu maior ocupação e fortaleceu as trocas sociais: nos cantos houve diminuição de brincadeiras isoladas, mais associação entre crianças e aumento do comportamento dirigido ao colega. Constatou-se que as crianças ficaram mais atentas e envolvidas nas atividades nas zonas circunscritas o que, segundo a pesquisadora, favoreceu a ocorrência de brincadeiras de faz de conta.

De acordo com Rubiano (1991), é possível deduzir que as estantes proporcionaram a criação de um cenário para as brincadeiras, possibilitando a reprodução de ações cotidianas como fazer comida, comer e beber que em nossa cultura ocorrem em superfícies elevadas e delimitadas.

Tal dedução deu origem à pesquisa de Campos de Carvalho e Mingorance (1999 *apud* CAMPOS DE CARVALHO,1998), que investigou o papel do suporte circunscrito e da superfície de apoio para a ocupação da zona circunscrita por crianças pequenas. A pesquisa realizou-se em uma sala da Creche Carochinha da USP de Ribeirão Preto e envolveu um grupo de crianças de 2 e 3 anos e suas educadoras. A coleta foi feita por meio de três filmadoras e as observações foram realizadas em momentos de atividades livres previstas na rotina.

A pesquisa se desenvolveu em três fases, todas caracterizadas por arranjos semiabertos. Na primeira fase, havia a presença de estantes de madeira com superfície de apoio. Um número de estantes foi colocado na lateral da parede sem formação de zona circunscrita e o restante foi disponibilizado de modo a formar um canto; na segunda fase, o espaço foi organizado com a presença de dois cantos (um delimitado por estantes com superfície de apoio e outro delimitado por grades de madeira); na terceira fase, formaram-se três cantos (dois da fase anterior e outro formado por uma cabana de papelão com abertura tipo janelas e portas).

De acordo com Campos de Carvalho e Mingorance (1999 *apud* CAMPOS DE CARVALHO,1998), por meio da análise da localização minuto a minuto, constatou-se que, com a presença dos cantos, houve uma diminuição de ocupação da área próxima ao adulto e preferência de ocupação pelas zonas circunscritas com superfície de apoio e cabana. A preferência de ocupação da área com superfície de apoio evidenciou que a superfície de apoio favorece as brincadeiras sugerindo o desenvolvimento de atividades cotidianas próprias de nossa cultura como fazer comida, comer e beber, além de servir de apoio para o corpo, para sentar, deitar, escalar e colocar objetos.

Os estudos de Campos de Carvalho e Meneghini (1996,1997 *apud* CAMPOS DE CARVALHO; PADOVANI, 2000) deram origem a uma nova questão: “Há relação entre os arranjos espaciais e a formação de agrupamentos preferenciais ou ocasionais?”. A partir dos resultados de tais estudos, Campos de Carvalho e Padovani (2000) analisaram a frequência de cada tipo de agrupamento nas zonas estruturadas e demais locais. De acordo com as referidas pesquisadoras, entende-se por agrupamento preferencial aqueles nos quais determinadas crianças se associam com mais frequência e agrupamentos ocasionais aqueles formados por crianças que se associam mas que não atingem o critério de agrupamento preferencial. Os resultados de Campos de Carvalho e Padovani (2000) demonstraram que a proximidade da

educadora foi mais necessária para aquelas crianças que se associam com menos frequência e evidenciaram que a estruturação do espaço em zonas circunscritas oferece mais suporte para crianças se associarem independentemente do tipo de agrupamento, porém os cantos oferecem mais suporte para formação de agrupamentos ocasionais pois favorecem a formação de agrupamentos com mais elementos e levam as crianças a prestarem mais atenção umas nas outras.

Com base no estudo de Campos de Carvalho e Mingorance (1999 *apud* CAMPOS DE CARVALHO, 1998), Meneghini e Campos de Carvalho (2003), a partir de uma nova análise do material, pesquisaram a relação entre o arranjo espacial e a ocorrência de quatro categorias interacionais. O conceito de interação refere-se à ocorrência de direcionamento social com ação recíproca entre as crianças, em que a ação de uma criança gera uma reação na outra, onde o comportamento de uma regula o comportamento da outra. O objetivo foi comparar a ocorrência de interação (duas ou mais crianças atentas uma à outra e compartilhando atividade com ação mútua ou complementar), atividade individual (atenção voltada para o próprio corpo ou objeto), espectador (a criança apenas observa o outro ou a situação) e comportamento socialmente dirigido (atenção e busca pelo outro sem resposta). A análise foi feita por meio da técnica de mapeamento comportamental registrando a localização e atividade das crianças minuto a minuto. Os resultados de Meneghini e Campos de Carvalho (2003) evidenciaram a importância das zonas circunscritas para ocorrência das interações e comportamentos que exigem mais habilidade social, o aumento das áreas circunscritas favoreceu maior ocorrência de interação, comportamento de espectador e comportamento socialmente dirigido e reduziu a atividade individual. Os dados apontaram ainda que o comportamento de espectador ocorreu preferencialmente na área em torno do adulto.

Com vistas a compreender melhor os modos de ser e se relacionar dos bebês, Anjos (2005) investigou os processos interativos de bebês com seus pares a partir dos vídeos produzidos no “Projeto Integrado Processos de adaptação de bebês à creche” por Rossetti-Ferreira, Amorim e Vitória (1994 *apud* ANJOS, 2005). Foram observadas interação e relação frequente entre crianças e interferência dos adultos nesses processos (às vezes promovendo ou interrompendo as interações), ocorrência de grande número de episódios interativos em que as crianças fazem algo juntas, episódios em que as crianças modificam suas ações ou agem a partir da ação do

outro. Também se observaram diversos episódios interrompidos por situações fortuitas: interesse manifestado pelo outro através da troca de sorrisos, movimento, olhar, postura e vocalização; atenção e interesse pelo outro a partir do movimento de um objeto. Concluiu-se que o bebê é capaz de agir e reagir em direção ao outro e se colocar disponível para o diálogo. A interação baseia-se na observação intensa do outro que desencadeia ações de aproximação, afastamentos, ações semelhantes a que o outro realiza e emoções.

Joseane Bonfim (2002 *apud* BONFIM, 2006), reproduzindo os mesmos procedimentos para coleta de dados de estudos anteriores do CINDEDI, em sua dissertação de mestrado, ampliou a faixa etária e investigou a diferença na ocupação das áreas por crianças de um e dois anos e crianças de três e quatro anos. Os resultados apontaram que crianças de um e dois anos ocupam de maneira diferente o espaço a cada fase, enquanto as crianças de 3 e 4 anos apresentam o mesmo padrão de ocupação das crianças de 2 e 3 anos como observado nos estudos anteriores, as crianças de um e dois anos ocuparam de maneira semelhante a zona do adulto e zonas circunscritas.

Tais resultados motivaram a realização de um novo estudo. Bonfim (2006), em sua tese de doutorado, verificou a distribuição espacial das crianças de 1 e 2 anos a partir da comparação dos dados obtidos no mestrado e dados de dois novos grupos com a mesma faixa etária (nessa nova coleta, a pesquisadora introduziu uma estante mais baixa). Foram analisadas a frequência e ocorrência de troca social, a preferência por área específica e a influência da altura das estantes na ocupação da área pelas crianças. A análise incluiu novas categorias comportamentais: troca social com ações compartilhadas (duas ou mais crianças direcionadas entre si compartilham uma atividade com ação mútua ou complementar); troca social com orientação mútua (troca pelo olhar, a criança olha a outra e emite um comportamento direcionado para a criança); troca social com orientação mútua da atenção (a criança apenas observa a outra e não apresenta indício de comportamento socialmente dirigido); comportamento espectador (a criança observa atentamente outra criança ou uma situação); atividade individual (atenção voltada para exploração do próprio corpo ou objeto).

Os resultados confirmaram a não existência de um padrão único de ocupação da área para faixa etária de um e dois anos, a atitude da educadora, assim como

outros aspectos (como crianças doentes), influenciaram a busca por proximidade com o adulto. O comportamento de ficar sentada no chão, por exemplo, atraiu as crianças para perto da educadora, o comportamento menos responsivo às solicitações das crianças, por outro lado, também alterou a ocupação.

Notou-se que, nessa faixa etária, devido ao comportamento de apego evidenciado por estudos de Rossetti-Ferreira (1985 apud BONFIM, 2006), as crianças procuram a proteção do adulto no momento de conflito. Por outro lado, a motivação para explorar o espaço e brincar leva as crianças a observarem outras crianças e buscarem estratégias para iniciar o contato social. Constatou-se ainda que a atividade individual diminuiu com a estruturação do espaço. Embora as trocas sociais não sigam um padrão, observou-se maior ocorrência na zona circunscrita; para essa faixa etária, a circunscrição é tão relevante quanto a presença das estantes pois as estantes eram utilizadas como suporte para o corpo e apoio, independentemente se delimitavam ou não a área. Empiricamente, Bonfim (2006) concluiu que as crianças ocupam as áreas das estantes pelo interesse de brincar e inventar novas brincadeiras que envolvem o corpo e que nem sempre exigem a presença de objetos, sendo assim a presença de espaços estruturados permite que a criança brinque mais tempo longe do adulto, favorecendo que as crianças ressignifiquem o ambiente e desenvolvam novas ações.

Com base nos estudos desenvolvidos, o grupo CINDEDI desenvolveu e aprimorou um projeto de intervenção em creches do município de Ribeirão Preto, produziu materiais para formação de docentes e ainda um modelo de proposta pedagógica reconhecida nacionalmente. Tal proposta educacional tem como referência o modelo sócio-construtivista de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a criança desenvolve-se por meio das interações com o meio, principalmente as interações sociais que se estabelecem dentro de um contexto sócio histórico. Segundo as pesquisadoras:

[...] a criança explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; seleciona parceiros, objetos, equipamentos e áreas para realização de suas atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos. Por outro lado, os comportamentos infantis são influenciados pelo ambiente organizado pelos adultos, de acordo com seus objetivos pessoais construídos com base tanto em suas experiências anteriores, como nas concepções culturais sobre educação e desenvolvimento infantil (MENECHINI; CAMPOS DE CARVALHO, 1997, p.61).

De modo geral, as pesquisas do CINDEDI apontam que as zonas circunscritas (cantos) potencializam a promoção e manutenção de interação entre crianças, por oferecer sensação de privacidade e proteção favorecem a atenção e o desenvolvimento de atividades compartilhadas e diminuem a chance de interrupção. Os adultos e outras crianças (principalmente as mais velhas) assumem papel de suporte nas relações pois, nessa faixa etária a imitação tem função importante na interação sendo um recurso de comunicação. Os objetos também desempenham papel importante no desenvolvimento infantil, os materiais variados (brinquedos industrializados e não-estruturados) propiciam às crianças envolvimento em situações lúdicas e imaginárias.

Os estudos destacam, por fim, a importância da organização dos espaços por parte da equipe pedagógica a partir do conhecimento das especificidades da faixa etária.

1.5 A organização dos espaços do Berçário: o que dizem os especialistas?

Os termos espaço e ambiente têm sido utilizados por muitos educadores de modo equivalente, entretanto para clareza de aspectos que devem ser considerados no planejamento dos Berçários, é preciso diferenciá-los. Segundo Forneiro (1998), o espaço diz respeito a aspectos físicos como objetos, materiais, equipamentos e a área disponível na creche, enquanto ambiente compreende os elementos que compõem o espaço e os sentidos, as interações que se estabelecem nesse local. O espaço refere-se a aspectos mais objetivos ao passo que o ambiente envolve aspectos mais subjetivos, uma vez que carrega marcas dos sujeitos que o habitam, provoca emoções, evoca memórias afetivas, recordações, influencia modos de agir e relacionar, levando sempre à busca por sentidos.

No ambiente escolar, a organização do espaço, modos de disponibilizar os equipamentos, mobília, materiais, imagens presentes nas paredes, nos revelam tipos de interação e práticas educativas. Nessa perspectiva, para que o espaço seja entendido como ambiente de aprendizagem, de acordo com Forneiro (1998), é preciso atentar-se a quatro dimensões:

Quadro 2: Dimensões do ambiente de aprendizagem de acordo com estudos de Forneiro (1998)

<p>Dimensão física – refere-se ao espaço físico da escola, área interna e externa e infraestrutura predial; também aos objetos do espaço (móveis, equipamentos, materiais pedagógicos) e formas de organização dentro do espaço.</p>
<p>Dimensão funcional – refere-se à forma de utilização dos espaços, os diferentes usos que o espaço permite e o tipo de atividade desenvolvida nesse espaço.</p>
<p>Dimensão temporal – contempla a organização da rotina escolar, a definição dos tempos que serão utilizados, os diversos espaços.</p>
<p>Dimensão relacional – trata das relações que se estabelecem em determinado espaço, os diferentes modos de ter acesso aos espaços, às regras e aos combinados, os diferentes agrupamentos, a participação e a atuação da professora nas atividades e nos espaços.</p>

Segundo Forneiro (1998), embora tais elementos existam de forma independente, o ambiente de aprendizagem só existe na inter-relação de todos eles, a partir da interação de todos esses elementos; sendo assim, cada pessoa percebe o ambiente de maneira diferente, por isso, o ambiente de aprendizagem deve ser visto na sua totalidade, pois muitos elementos podem ser considerados como conteúdo de aprendizagem. Nesse sentido, o espaço na Educação Infantil:

[...] já não é o lugar onde se trabalha, nem tampouco é somente um elemento facilitador, mas constitui um fator de aprendizagem. O espaço e os elementos que o configuram constituem, em si mesmos, recursos educativos e constam como tais do projeto de formação do professor (a) (FORNEIRO, 1998, p.237).

Sendo assim, a maneira como organizamos o espaço físico acaba por configurar um ambiente de aprendizagem que condiciona a maneira do professor trabalhar, as ações pedagógicas e as aprendizagens que vão se desenvolver nesse cenário. Ao observar uma sala, é possível captar o ambiente de aprendizagem que existe na mesma, as concepções do educador e as práticas pedagógicas desenvolvidas.

Segundo Carla Rinaldi, presidente da Reggio Children, o ambiente é “empático captura o significado da vida das pessoas que o habitam e também lhe dá significação” (RINALDI, 2017, p.164). O espaço possui forte potencial de linguagem, é elemento constitutivo do pensamento “No espaço compartilhado, cada um de nós atribui um significado especial a esse espaço, criando um território individual que é fortemente afetado pelas variáveis de gênero, idade e cultura” (RINALDI, 2017, p.154).

Nessa perspectiva, os espaços comunicam, refletem ideias valores, atitudes e cultura das pessoas, organizam e promovem encontros entre adultos e crianças. Os espaços potencializam aprendizagens, promovem descobertas e explorações.

De acordo com Lella Gandini, pesquisadora e divulgadora da abordagem educacional de Reggio Emilia:

O ambiente é visto como algo que educa a criança... A fim de agir como educador para criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível as suas necessidades de serem protagonistas na construção do conhecimento (GANDINI, 1999, p.157).

Os sujeitos e espaços são modificados continuamente, todos os elementos que compõem o ambiente condicionam e são condicionados pelas ações dos sujeitos que o habitam. A atuação do adulto com vistas ao desenvolvimento das crianças não se restringe apenas em ações diretas, solicita ações indiretas, nesse sentido a abordagem de Reggio Emilia sugere especial importância e cuidado na organização dos espaços. De acordo com Rinaldi (2017) ao adulto cabe organizar ambientes que oportunizem as crianças a expressão de suas potencialidades, interesses e habilidades, desenvolvimento de pesquisas e diversidade de experiências.

Na organização dos espaços, Forneiro (1998) adverte que os modos de organização do mobiliário carregam uma concepção metodológica, promovem

diferentes tipos de interação e condições para o desenvolvimento de diversos tipos de atividades. Os materiais carregam implícitos determinada concepção de ensino e quando ofertados para as crianças indicam o tipo de ação, o tipo de atividade que será desenvolvida e a forma como a escola percebe as necessidades das crianças. Os materiais também podem facilitar diferentes tipos de interação entre as crianças, a estrutura pode sugerir um trabalho individual ou prover trabalhos em grupos. A localização e a disposição desses materiais no espaço indicam como se estabelecem as relações na sala, o fato de estar acessível ao alcance das crianças, a forma de organização desse material traz informações diferentes para o uso desse objeto. De acordo com Forneiro (1998), elementos estruturais (dimensão da sala, áreas disponíveis, posição das janelas, existência e localização dos pontos de água, presença de armários ou estantes fixas, tipo de piso), a quantidade e o tipo de mobiliário (leveza, polivalência, funcionalidade) e o tipo e quantidade de materiais (variedade, segurança, organização) podem influenciar grandemente a organização, a criação e adequação de espaços e conseqüentemente o modelo de trabalho.

Nessa perspectiva, o professor tem papel ativo no planejamento dos espaços, que devem ser pensados conforme uma intenção educativa: o espaço deve ser organizado conforme o objetivo da atividade, de modo a facilitar o desenvolvimento do projeto educativo e ao mesmo tempo oferecer estímulos e oportunidade de desenvolvimento das experiências infantis. Nesse sentido, ao se planejar a organização dos espaços é preciso estimular a atividade infantil, possibilitando que os espaços e materiais estejam acessíveis às crianças de modo seguro. A organização dos espaços deve atender às necessidades próprias da faixa etária, deve permitir o descanso, o movimento, a interação, as atividades diversas, os diferentes agrupamentos, a atividade individual, as descobertas. Em suma, a organização dos espaços além de atender ao interesse e manifestação da atividade própria da criança, precisa promover a abertura de novos horizontes e acesso a novos conhecimentos, contudo a criação de um ambiente de aprendizagem rico e estimulante, de acordo com Forneiro (1998), depende dos seguintes critérios:

Estruturação: a sala deve estar organizada em diferentes áreas de modo a favorecer a possibilidade de escolha pela criança.

Delimitação: os espaços precisam ser delimitados para que a criança identifique facilmente os limites de cada área e utilize o espaço de forma mais

autônoma. A delimitação pode ser feita por mobiliários, tapetes, painéis de paredes, móveis leves ou com rodinhas que permitam a movimentação. Mas é importante a área indefinida para que as crianças possam se apropriar de modo criativo, permitindo a transformação dos espaços.

Transformação: a organização da sala precisa ser flexível de modo a permitir transformações no espaço, abertura para o novo e atendimento às necessidades.

Materiais: os materiais devem estar acessíveis às crianças para que possam desenvolver a autonomia, permitindo que o professor trabalhe com pequenos grupos, atenda demandas individuais e observe as atividades dos alunos.

Segurança: os materiais e equipamentos devem promover a segurança das crianças.

Diversidade: o espaço precisa ser polivalente. Nesse sentido, é importante a presença de áreas estruturadas com materiais específicos que sugerem e provocam determinada atividade, bem como áreas pouco estruturadas que permitam o desenvolvimento de experiências diversas iniciadas pelas crianças ou educadores: áreas de trabalho coletivo, pequeno grupo, individual e isolamento, espaços para as crianças realizarem atividades em diferentes posições corporais sobre as mesas, sentados e deitados ao chão.

Sensibilidade estética: é importante que as intervenções no espaço possuam cores vivas e atraentes, elementos que chamem atenção e sirvam de estímulos, produções das crianças e presença de réplicas de obras de arte, elementos sociais que mostrem a pluralidade cultural (fotografias, materiais, elementos do ambiente natural e social). É preciso que a organização permita uma harmonia de cores, originalidade e criatividade, que reflita a identidade do grupo.

Os ambientes de Educação Infantil devem atender às especificidades da faixa etária de 0 a 3 anos e promover o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, Campos de Carvalho e Rubiano (2010) sugerem que os ambientes pensados para os bebês atendam às funções descritas por David e Weinstein (1987 *apud* CAMPOS DE CARVALHO; RUBIANO, 2010):

Promover identidade pessoal – os ambientes da creche devem favorecer que as crianças desenvolvam sua individualidade, dessa forma é preciso permitir que as crianças participem da organização dos espaços. O espaço deve trazer marcas das crianças por meio de objetos pessoais, de fotos, de registros de vivências para que as

mesmas tenham a sensação de pertencimento a esse ambiente e desenvolvam a individualidade.

Promover oportunidades para crescimento – os espaços devem permitir movimentos amplos e variados, precisam garantir acessibilidade a diversas áreas e materiais, o desenvolvimento da autonomia, diferentes tipos de exploração (movimento, desenvolvimento dos sentidos e fantasia), promover desafios, descobertas e diversos tipos de interação.

Promover oportunidade para contato social e privacidade – as formas de dispor os materiais devem garantir áreas que possibilitem atividades no grande grupo ou pequeno grupo e momentos de privacidade e isolamento. Um espaço acolhedor com a presença de um tapete e almofadas oferece a oportunidade de descanso, de desenvolver uma atividade longe dos olhos do grupo, favorece a expressão de sentimentos, concentração e contato individual, permite ainda a observação das atividades dos colegas. Outras áreas servem para o desenvolvimento de atividades dirigidas pelo professor como rodas de música, rodas de leitura, atividades de desenho, exploração plástica. Outras, para o desenvolvimento de brincadeiras em pequenos grupos e atividades livres sem a necessidade da presença do adulto, permitindo a exploração de diversidade de material, escolha do tipo de material e parceiro para brincadeira.

Promover sensação de segurança e confiança – para que a criança possa explorar o ambiente com autonomia é preciso que ela se sinta segura, mudanças constantes no ambiente podem deixá-la insegura. As modificações no espaço devem ocorrer de forma moderada, de acordo com as necessidades e interesses da criança. Considerando que as crianças exploram os materiais de modos diversos, sentem necessidade de escalar, subir, descer, entrar, arrastar, sacudir, levar à boca, esticar, bater, é preciso atentar-se na altura, características dos materiais e iluminação. Os elementos presentes no espaço devem indicar, representar para a criança a ideia de um lugar confortável, interessante, propício ao toque e à exploração (CAMPOS DE CARVALHO; RUBIANO,2010).

De acordo com Oliveira *et al.* (2014), a organização dos espaços precisa possibilitar o desenvolvimento do brincar. Nesse sentido, o professor precisa desenvolver ações para aprimorar os movimentos dos bebês, enriquecê-los por meio da apropriação dos significados culturais (gestos, fala de diferentes sujeitos, materiais,

objetos do cotidiano e brinquedos de faz de conta). Na seleção de materiais e organização dos arranjos espaciais, o professor precisa conhecer os modos de brincar e interagir dos bebês.

Segundo Oliveira *et al.* (2014), o corpo e o movimento são os principais recursos de aprendizagem dos bebês. Os bebês, desde a mais tenra idade, pensam, comunicam-se, atuam e significam o ambiente por meio do corpo e movimento. À medida que os bebês interagem com outros bebês, com os adultos, com os elementos presentes no ambiente, os movimentos vão se aperfeiçoando, ganhando novas possibilidades como alcançar objetos de interesse ou sinalizar um desejo, por exemplo. À medida que o bebê passa a ter controle do movimento, começam a surgir os jogos iniciais, em que o brincar se adquire nas experiências compartilhadas com os demais. Sendo assim, a atividade lúdica do bebê inicia-se com brincadeiras com o próprio corpo ou com o corpo da mãe. Quando o bebê já é capaz de sustentar o próprio corpo e sentar-se, amplia-se seu campo visual e ele passa a interessar-se por objetos, suas características e possibilidades de exploração. Normalmente, ao final do primeiro ano, jogos de esconder e achar objetos, de tirar e pôr objetos em recipiente são o centro de interesse dos bebês, os pequenos tentam descobrir como os objetos funcionam e o que é possível fazer a partir com eles. Nesse processo, a imitação é um recurso de aprendizagem, os bebês observam atentamente o outro (criança ou adulto), ajustam os próprios movimentos, desenvolvem ações imitativas e criam novos significados para as ações. Entre 15-21 meses, a criança muito provavelmente passa a atribuir significados incomuns aos objetos, passa a desenvolver determinada ação já incorporada no seu repertório gestual como pegar uma peça de encaixe e fazer de comidinha por exemplo. Nesse período, é comum observar os bebês fazendo uso de objetos para reproduzir experiências cotidianas como ninar uma boneca, pentear o cabelo, dar de beber. De acordo com Oliveira *et al.* (2014) essas ações são imitativas e reproduzem modelos sociais.

Seguindo o princípio de que é preciso conhecer os bebês para o planejamento dos espaços dos Berçários, Goldschmied e Jackson (2006) chamam atenção para a necessidade de observação dos movimentos das crianças ao longo da rotina ela permite a identificação de necessidades de intervenção para melhor aproveitamento do espaço e organização, que faça mais sentido e se torne mais acessível para as crianças. De acordo com as referidas autoras, há diversos modos de brincar do bebê

que, segundo os estudos de Corinne Hutt (1979 *apud* GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006), passa por diferentes estágios:

Brincar epistêmico – quando a atividade exploratória do bebê se volta para a descoberta de características e propriedades dos objetos orientada pela pergunta "O que é isto?". Os bebês nessa fase já são capazes de sentar com ou sem apoio, o que amplia seu campo de visão e interesse pelo que ocorre a sua volta; o bebê passa a ver e ouvir as coisas, mas não consegue alcançá-las pois não tem domínio motor para ir até os objetos; costuma usar os objetos como forma de comunicação com os adultos e outras crianças. Com intuito de atender às necessidades dos bebês nesse período, Goldschmied e Jackson (2006) sugerem que haja no espaço o "Cesto dos Tesouros", que se caracteriza pela oferta de um recipiente com um conjunto de objetos do cotidiano de diversas formas, cores, temperaturas, matérias e cheiro. Tais objetos não podem ser de plástico, precisam ser objetos diferentes e interessantes para que promovam o desenvolvimento dos sentidos e enriqueçam as aprendizagens.

Brincar lúdico – com o aumento da mobilidade, os bebês passam a se movimentar pelo ambiente e a praticar a habilidade de manipulação e fala; nessa perspectiva, desenvolvem ações para conhecer as possibilidades de uso dos objetos; entre 1 e 2 anos parecem buscar respostas para a questão "O que posso fazer com isto?". Nessa idade, há um interesse imenso em explorar os objetos e descobrir como se comportam quando são manipulados. A partir da observação das crianças dessa idade, que mostraram ações como empurrar objetos, encher e esvaziar recipientes, selecionar, comparar, arrumar em séries, empilhar, rolar os objetos etc, Goldschmied e Jackson (2006) indicam materiais para brincadeira heurística, o que consiste na oferta de diferentes tipos de objetos e receptáculos para as crianças brincarem livremente (sem intervenção direta do adulto). Para atender aos interesses dos bebês nessa fase, os objetos precisam ser atrativos, despertar a curiosidade e oferecer múltiplas possibilidades de exploração; certamente esses objetos não podem ser adquiridos nas lojas de brinquedo, mas estão presentes no nosso cotidiano, possuindo diversas origens como: cilindros de papelão, latas e recipientes de tamanhos diversos, rolhas, tampas, tiras de tecido, argolas de cortinas, bolas de borracha e pingue pongue, prendedores de roupa, rolos de cabelo, caroço de abacate, etc.

Brincar imaginativo e de faz de conta – É fato que a criança aprende muito na observação e na imitação. Entre 2 e 3 anos, há uma busca pela autonomia e

compreensão do mundo que a cerca. Nesse percurso, os bebês precisam de oportunidades para o desenvolvimento da linguagem e repertório cultural, os bebês brincam com objetos do cotidiano (panelas, copos, xícaras, frigideiras, pratos, talheres...) e realizam ações imitativas de modelos sociais. Nesse sentido, na organização dos espaços, é preciso criar um cenário da casinha com tapetes, biombos, mobília específica (fogão, mesa, geladeira construídos a partir de caixas de papelão, por exemplo) e utensílios reais de cozinha.

Goldschmied e Jackson (2006) sugerem que os espaços de Educação Infantil sejam organizados com espaço amplo para desenvolvimento de atividades motoras, uma área mais tranquila para que as crianças possam descansar, fantasiar; um espaço para brincar imaginativo e faz de conta e uma área para brincar em mesas, manipular objetos ou para o desenvolvimento de atividades dirigidas em pequenos grupos. Um espaço para brincar no chão de jogos de construção com blocos de madeira de tamanho variado, por exemplo. Um espaço para pintura, com a presença de cavaletes, tintas e pincéis. Um espaço para brincar com caixa de areia e brincar com água, quando não houver possibilidade de desenvolver essas atividades na área externa.

O planejamento do professor deve garantir que o espaço seja utilizado de forma mais vantajosa possível, evitando o estresse na creche. Crianças de 0 a 3 anos brincam, exploram todos os materiais disponíveis na sala sem focar numa atividade específica, igualmente desprezam os materiais que não chamam mais atenção. Os materiais devem ser cuidadosamente escolhidos e devem potencializar o desenvolvimento de brincadeiras iniciadas e dirigidas pelas próprias crianças; dessa forma, para realização de intervenções, é preciso pensar no uso dos materiais e como as crianças desenvolvem as brincadeiras.

É preciso, por fim, compreender que nessa faixa etária o papel do professor está justamente na organização dos espaços, na seleção de materiais, na organização de arranjos que tornem o meio convidativo, atraente, um lugar que permita e facilite o desenvolvimento das brincadeiras e interações dos bebês.

De acordo com estudos desenvolvidos por pesquisadoras e colaboradoras do Instituto Emi Pikler e divulgados por Falk *et al* (2011), os bebês possuem capacidades de ação autônoma sobre o meio, sendo assim, seus movimentos se adaptam à ação

que pretendem realizar. Contudo, as condições presentes influenciam as possibilidades de realização dessas experiências.

Segundo Falk *et al.* (2011), a organização de muitos espaços não dá a devida importância às atividades e às descobertas autônomas dos bebês; nesses espaços “O adulto impede que a criança atue fora dos momentos concretos que ele- adulto tenha previsto” (FALK *et al.*, 2011, p.41), o que ocasiona longos tempos de espera pelos bebês. De acordo com Falk *et al.*(2011), apenas a observação atenta do adulto às ações dos bebês é capaz de mudar esse cenário, somente a observação da “[...]qualidade da atividade, o seu conteúdo, a sua duração e o lugar que ocupa em relação ao comportamento global da criança” (FALK *et al.*, 2011, p.41) é capaz de revelar avanços e elementos favorecedores de aprendizagens.

Para que a criança exerça de fato sua autonomia, é preciso que o adulto, ao organizar os espaços, possibilite liberdade de exploração e movimentação, espaços que promovam experiências diversas e atendam o nível de desenvolvimento do bebê. Entretanto, pouco se conhece sobre a ação dos bebês em momento de atividades livres. De acordo com Falk *et al.* (2011), nas atividades livres os bebês podem entreter-se com um objeto ou um fato específico, brincadeiras com o corpo, exploração de objetos e acontecimentos envolvendo o entorno por exemplo. No desenvolvimento de tais atividades, o bebê segue seu próprio ritmo e curiosidade “[...] se organiza em função de seu interesse e de seu humor naquele momento” (FALK *et al.*, 2011, p.46). Sendo assim, podem interromper suas atividades frequentemente, modificar o fluxo da ação, assim como retomá-las posteriormente se assim desejarem.

De acordo com as pesquisadoras, o bebê, ao repetir suas ações, coloca-se a observar, compreender e significar os resultados dessas ações. Dessa forma:

O bebê que, em seu lugar habitual, encontra dia após dia, brinquedos e objetos familiares têm a possibilidade, quase desde o nascimento e durante todo o seu primeiro ano (e anos seguintes) de exercitar e desenvolver suas competências. (FALK *et al.*, 2011, p.47)

Na repetição de suas atividades, ampliam seus conhecimentos sobre os atributos dos objetos e sobretudo aperfeiçoam suas competências “[...] aprendendo a estar atento aos resultados dos seus atos, aprende a aprender” (FALK *et al.*, 2011, p.47). Para a criança “A liberdade de movimentos significa a possibilidade, nas condições materiais adequadas, de descobrir, de experimentar, de aperfeiçoar e de

viver a cada fase de seu desenvolvimento, suas posturas e movimentos” (FALK *et al.*, 2011, p.45). Dessa forma, o ambiente precisa atender às necessidades de movimentação dos bebês.

O adulto precisa respeitar e valorizar a atividade autônoma do bebê “Isso implica na organização de um entorno estimulante em função de cada criança” (FALK *et al.*, 2011, p.51). Além de aspectos físicos, é preciso respeitar a criança e proporcionar segurança afetiva e desenvolvimento da autoestima, o que exige atenção e disponibilidade por parte do adulto.

De acordo com as pesquisadoras “A atividade autônoma, escolhida e realizada pela criança-atividade, originada de seu próprio desejo - é uma necessidade fundamental do ser humano desde seu nascimento”(FALK *et al.*, 2011, p.52). Nesse sentido, a liberdade de movimentação e organização de espaços estimulantes e que atendam às especificidades da faixa etária são condições fundamentais para a satisfação dessa necessidade.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

No desenvolvimento dessa seção, serão apresentados os caminhos para definição da metodologia de pesquisa, o contexto de pesquisa (a descrição dos sujeitos e local de pesquisa), as etapas da investigação, procedimentos e instrumentos utilizados na produção de dados.

2.1 A definição da metodologia de pesquisa

O acesso a resultados de pesquisas do Centro de Investigação do Desenvolvimento Infantil e Educação (CINDEDI) sobre a influência do ambiente no desenvolvimento infantil, desenvolvidas por meio de experimentos próprios da Psicologia Ambiental e de Desenvolvimento, bem como projetos de intervenção desenvolvidos pelo referido grupo em creches na cidade de Ribeirão Preto, inspiraram o planejamento inicial desta pesquisa.

Contudo, o olhar para o processo de investigação como professora formadora, a entrada no campo de pesquisa, as leituras sobre métodos e experiências investigativas da Sociologia e Antropologia (MYNAYO, 2009; GRAUE; WALSH, 2003; ANDRÉ, 2004) foram redefinindo os caminhos metodológicos a serem seguidos.

O presente estudo desenvolveu-se com um grupo de bebês em seu segundo ano de vida em sua rotina habitual, numa creche municipal de uma cidade localizada no noroeste paulista. A investigação ocorreu a partir do acompanhamento das relações que se estabelecem e das ações dos bebês em diferentes estruturas do espaço, de modo a verificar quais os efeitos da transformação do ambiente nos modos de explorar e interagir dos bebês.

Portanto, partiu-se da premissa de que:

A pesquisa etnográfica por meio da inserção no grupo possibilita entender as situações de modo ampliado, para além das questões que dizem respeito a determinados sujeitos, configurando-se em uma forma dinâmica de compreender as relações e os contextos pesquisados (SIMIANO, 2010, p. 61).

Assim, optou-se pelo desenvolvimento de uma pesquisa do tipo etnográfica, pois, de acordo com André (2004), as diferenças de enfoque impossibilitam o atendimento de pesquisas da área da educação a todos requisitos da etnografia,

sendo assim, na área educacional, realiza-se uma adaptação da etnografia. Segundo a autora, os etnógrafos preocupam-se com a descrição da cultura social de um grupo, enquanto os educadores buscam descrever o processo educativo.

De acordo com Graue e Walsh (2003), a investigação etnográfica com crianças segue os seguintes fundamentos: investigação do fenômeno em seu contexto natural, tempo prolongado de permanência com os sujeitos a serem investigados, coleta de dados por meio da observação participante, descrição pormenorizada do fenômeno e interpretação por meio da descrição e pressupostos teóricos. Segundo André (2004), a pesquisa do tipo etnográfico caracteriza-se pela coleta de dados através de técnicas e princípios tradicionalmente relacionadas à etnografia. Na presente pesquisa, dentre as técnicas descritas por André (2004), temos o uso da observação participante e análise de documentos procurando atender os princípios de: interação (pesquisador-objeto de estudo); pesquisador como instrumento principal na coleta e análise de dados; investigação com ênfase no processo; preocupação com a significação dada aos bebês a si, suas relações e espaços que os cercam e aproximação do local e sujeitos de pesquisa mantendo um contato prolongado. Além disso, obtém-se a descrição por meio de diversos dados.

A presente pesquisa orientou-se ainda em estudos de Graue e Walsh (2003), segundo os quais a pesquisa etnográfica com crianças parte de descrições densas das ações das mesmas, por isso a importância de observar e ouvir, além de fazer uso de grande quantidade de dados descritivos em busca de novas formas de entendimento da realidade. Tal abordagem busca compreender o que se passa entre as crianças e não dentro das crianças, ou seja, como funcionam em grupo, como interagem, quais significados atribuem ao ambiente e como constroem esse significado. Segundo Graue e Walsh (2003), ao realizar a pesquisa no contexto, a intenção é olhar de perto as crianças nos seus ambientes, na sua rotina habitual, prestando atenção às particularidades concretas das suas vidas e interações estabelecidas nestes contextos, registrando ao máximo possível os detalhes dessas relações.

2.2 Processo de definição do local e sujeitos de pesquisa

No início do ano de 2017, dá-se a posse na gestão de uma creche municipal pela autora deste estudo tendo que acumular a função de direção e coordenação pedagógica. A carga horária de trabalho semanal de 40 horas, distribuídas em 8 horas diárias, associada à rotina institucional das escolas da rede de ensino da qual aquela creche faz parte, passaram a dificultar o desenvolvimento da pesquisa em outra unidade de ensino. Somado a isso, um grupo específico de Berçário passou a se apresentar como um dos maiores desafios na gestão da escola que, nesse contexto específico (de apenas um gestor), acumulava ações para organização da rotina pedagógica e administrativa da escola, dentre elas: ações para organização dos espaços e rotina institucional (limpeza, manutenção e utilização dos espaços), integração e formação da equipe escolar, além de práticas de gestão democrática, com atuação efetiva no Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres. Dessa forma, dentre os grupos disponíveis nesta unidade, optou-se por um especificamente pelas seguintes causas:

- Constituir-se com um número elevado de crianças;
- Registrar trocas e faltas frequentes de auxiliares de Berçário, o que prejudicou a criação de uma rotina harmoniosa e de um vínculo entre adultos e crianças (no mês de março foi preciso solicitar à Secretaria Municipal de Educação a substituição de duas funcionárias devido ao excesso de faltas –o processo de substituição lento deixou a sala muitos dias sem cobertura, outras vezes provocou alta rotatividade entre as auxiliares de Berçário).⁹
- Apresentar conflitos diários entre o grupo (alto nível de estresse, discussão entre os adultos, perda de objetos pessoais, mordidas diárias entre os bebês);
- Apresentar precariedade na infraestrutura da sala (presença de buracos nas paredes, pintura danificada, azulejos quebrados, falta de proteção nas tomadas, fechaduras quebradas, falta de brinquedos e materiais pedagógicos, o que resultava numa rotina voltada apenas ao cuidado das crianças).

Por todos os motivos relatados, a presença da coordenadora pedagógica nesse contexto tornou-se constante e necessária, fato que desencadeou o interesse

⁹ Nesse período, houve crise na empresa terceirizada que atuava naquele ambiente e mudanças no contrato com a prefeitura, o que resultou na diminuição de adultos por sala.

em desenvolver a pesquisa no próprio local de trabalho, com o entendimento de que a realização de alterações no ambiente poderia produzir resultados que contribuíssem com reflexões sobre a organização dos ambientes das creches.

Sendo assim, para realização da pesquisa, buscou-se permissão dos sujeitos envolvidos, inicialmente por meio de uma conversa informal com as professoras responsáveis pela sala. Nessa ocasião foram apresentados pela pesquisadora os motivos que levaram ao interesse pelo grupo e, brevemente, os objetivos e o plano de pesquisa. As professoras acolheram prontamente a ideia, demonstrando motivação com as possíveis mudanças na organização do ambiente do Berçário e colocando-se à disposição da pesquisadora.

Com a autorização das professoras, no início de março de 2017, foi realizada uma reunião com as auxiliares de Berçário e uma reunião com os pais para esclarecimentos sobre a pesquisa e informe sobre a necessidade de autorização da participação dos bebês por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O TCLE foi encaminhado posteriormente pelas professoras aos pais, após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, alcançando 100% de consentimento deles. Também nesse período foram estabelecidos contatos com a supervisão de ensino e Secretaria Municipal de Educação do município.

Além da permissão por meio do TCLE, foi preciso buscar, como apontam Graue e Wash (2003), permissão para adentrar no contexto, no ambiente do grupo, para entender o que fazem os sujeitos, o que pensam e como significam suas ações. Nesse sentido, acordou-se com as professoras datas e horários para presença da pesquisadora no Berçário. Para clara definição de papéis (limites entre pesquisadora e coordenadora), foi esclarecido que o foco das observações seriam as ações das crianças e não a ação da professora; como investigadora, o foco era apenas olhar, ouvir e registrar. Possíveis conversas sobre o observado que ajudassem a pensar em intervenções pedagógicas seriam realizadas em outros espaços de discussão. Nessa perspectiva, foram desenvolvidos estudos em Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo e preparo de material e orientação técnica sobre a organização do ambiente. Tal iniciativa fez com que a pesquisadora optasse por não utilizar contribuições das professoras na coleta de dados, mas garantisse embasamento teórico para efetiva participação das docentes no processo de intervenção no espaço.

As professoras contribuíram ainda com o processo de aproximação entre pesquisadora e bebês, foram desenvolvidas conversas informais para conhecimento dos nomes dos bebês, faixa etária, histórico familiar e características pessoais, pois, como afirmam Graue e Walsh (2003), para ir além do que é visto, para melhor compreender as ações, é preciso mergulhar, conhecer melhor as crianças, o contexto em que estão inseridas fora da escola. Nessa perspectiva, as conversas possibilitaram à pesquisadora chamar todos os bebês pelo nome, reconhecer suas necessidades e compreender momentos de choro e busca excessiva pelos adultos, por exemplo¹⁰.

Para receber a permissão para entrada no Berçário, houve um período de 15 dias dedicados à participação na rotina diária em que fui apresentada pelas professoras aos bebês e convidada a interagir com os mesmos em situações de alimentação, exploração de materiais plásticos, brincadeiras com água, trocas de fralda e rodas de música.

Após esse período de familiarização, foram realizadas sessões exploratórias de observação em que a pesquisadora passou a posicionar-se num canto da sala em silêncio, para acompanhar a rotina habitual, por um período de 30 minutos, não mais dirigindo ou iniciando as interações, mas aguardando que os bebês conduzissem as ações. Conforme orientam Graue e Walsh (2003), a pesquisadora deveria assumir mínima interferência nas situações, ora só observando e ora brincando com as crianças. Esse processo estendeu-se por seis sessões, sendo de grande relevância para o início da coleta de dados.

Consciente dos riscos de desenvolver um processo de investigação no próprio local de trabalho devido à dificuldade de lidar com a complexa questão objetividade-participação descrita por André (2004), que coloca ao pesquisador o desafio de atender-se para o envolvimento e a subjetividade, mantendo distanciamento que garanta o rigor científico da pesquisa; foi observada a sugestão de colocar-se em posição de estranhamento, considerando experiências pessoais, mas tomando o cuidado de analisá-las por meio do referencial teórico e procedimentos metodológicos, como a técnica de triangulação de dados. De acordo com Graue e Walsh (2003),

¹⁰ No início das observações, dois bebês chamaram a atenção por manter-se todo tempo em busca do colo e carinho dos adultos; chorosos, pouco exploravam o espaço. Em conversa com as professoras, soube-se que Elizangela passou a se comportar assim após o nascimento da irmã e Yago, após a prisão da mãe.

“Observar de muitos ângulos e muitas maneiras diferentes fornece-nos uma descrição mais completa da parte do mundo social que está a ser investigada” (GRAUE; WALSH, 2003, p.128). Sendo assim, o processo de triangulação buscou explorar diversas fontes de dados (revisão bibliográfica, análise de documentos, conversas informais com os professores, observação e produção de registros escritos, fotos e vídeos) de modo a analisar o fenômeno sobre diferentes perspectivas. Buscou-se cruzar as informações, procurando identificar convergências e divergências entre os dados, no intento de ampliar o olhar sobre as ações dos bebês. Nessa perspectiva, por opção metodológica, as observações também foram realizadas por uma estagiária (Adriana possui 35 anos, frequenta o 5º Semestre de Pedagogia, exerce funções na escola há 2 anos e atualmente está na sala de Maternal II. Trabalhava na creche em uma sala de crianças de três anos. Adriana foi convidada a participar da pesquisa após período de familiarização da pesquisadora com o grupo; em conversa informal foram esclarecidos para ela objetivos e procedimentos de pesquisa. Extremamente solícita, ela atendeu prontamente o convite para participação da pesquisa).

Diante da afirmativa de Adriana, a mesma passou a realizar observações e registros escritos das sessões os quais eram repassados a pesquisadora ao final de cada fase. Como a intenção era poder contar no processo de investigação com um olhar externo, um pouco mais distante do contexto investigado, Adriana não participou dos estudos e das discussões sobre as transformações do berçário; concentrou-se apenas na observação e registros das ações dos bebês nesse espaço.

2.3 Caracterização geral da Creche investigada

De acordo com dados do Projeto Político Pedagógico, a creche localiza-se em um bairro periférico de um município do noroeste paulista com cerca de 400 mil habitantes, essencialmente residencial, com algumas lojas comerciais funcionando nas próprias residências (supostamente na informalidade ou por meio de microempreendedorismo). Assim como o comércio, as igrejas funcionam em espaços improvisados. O bairro possui saneamento básico e ruas asfaltadas. Próximo a ele, localiza-se um *shopping*, que se tornou um dos mais importantes centros comerciais da região, responsável pela oferta de empregos, prestação de serviços e lazer da comunidade. Nas proximidades do *shopping*, têm-se estabelecido diversas lojas comerciais, o que contribui muito para o desenvolvimento do bairro e entorno, que em

histórico recente era conhecido por localizar-se próximo a uma antiga favela, território de usuários de drogas e pessoas envolvidas na criminalidade.

Quadro 3: Caracterização das famílias atendidas pela creche

Renda familiar	Escolaridade
32% das famílias até 1 salário mínimo	12% dos pais possuem Ensino Fundamental Incompleto
57% de 1 a 3 salários	14% Ensino Fundamental Completo
10% de 4 a 7 salários	52% Ensino Médio Completo
1% mais de 7 salários	10% Ensino Médio Incompleto
	1% Ensino Superior Incompleto,
	1% Ensino Superior Completo,
	3% Ensino Técnico
	8% não informaram

Fonte: Projeto Político Pedagógico da instituição investigada, abril de 2017.

As famílias são constituídas por empregadas domésticas, auxiliares de serviços gerais, trabalhadores da construção civil e indústria, técnicos de diversas áreas, comerciantes e professores. Segundo os dados, a diversidade social e cultural marca a comunidade. Há pessoas de diversas classes sociais e níveis de escolaridade (desde a população carente à classe média).

A escola foi inaugurada em 20 de novembro de 1997, projetada para atendimento a faixa etária de 0 a 6 anos, em 1998 iniciou o funcionamento sob responsabilidade de uma instituição religiosa, sendo integrada na rede municipal de ensino apenas no final do ano de 1999. Em 26 de agosto de 2008, passou a funcionar por meio de convênio entre a instituição religiosa e a Prefeitura Municipal e, após reorganização da rede municipal de ensino, em 2010 passou a atender apenas crianças de 0 a 3 anos.

Segundos funcionários moradores do bairro, que tiveram os filhos atendidos ou atuaram na escola no período de 1997 a 2017, foi feita nesse período apenas a pintura do prédio e construção de parque para os Berçários. Com o fim do convênio em 01 de janeiro de 2016, a unidade escolar foi municipalizada. Em virtude de ter sido municipalizada recentemente, a equipe escolar está se constituindo; as professoras assumiram o trabalho na escola no início de ano 2017 e os demais funcionários exercem suas funções na unidade num período de 1 ano e meio. Apenas duas

funcionárias trabalham na unidade há mais tempo, pois prestavam serviços quando a escola funcionava por meio de convênio.

Quadro 4: Caracterização do quadro docente da instituição

Formação Acadêmica		Tempo de magistério		Experiência com a faixa etária de 0 a 3	
Pedagogia	8 professoras	1 a 3 anos	4 professoras	2 anos	5 professoras
Especialização	6 professoras	6 a 11 anos	9 professoras	6 anos	3 professoras
		Mais de 11 anos	1 professora	Não possui	6 professoras

Fonte: Projeto Político Pedagógico da instituição investigada, abril de 2017.

Embora quatro professoras tenham finalizado a pedagogia recentemente e dez professoras ainda não tenham completado doze anos de magistério, os dados indicam número significativo de professoras que não seguiram com os estudos. Em relação ao curso de especialização, as seis realizaram curso a distância. Sobre o tempo de trabalho na creche, os dados indicam número significativo de professoras sem experiência e pouco tempo de permanência das docentes no atendimento à faixa etária. Os dados confirmam a falta de identidade dos profissionais em relação à educação de bebês e indicam a necessidade de formação continuada desses professores.

Tal dado aparentemente já é de conhecimento do órgão de educação do município em que foi realizada a pesquisa, uma vez que a jornada dos professores prevê tempo para formação continuada. A carga horária semanal dos professores prevê 10 horas de atividades pedagógicas fora da sala de aula. Os professores cumprem em período inverso 2 horas de atendimento a pais, participam de 3 horas de Preparo de Material e Orientação Técnica, 2 horas de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo e 3 horas de livre escolha semanalmente.

A escola atendia no período da coleta de dados (maio a junho de 2017) aproximadamente 220 crianças da faixa etária de 0 a 3 anos, distribuídas em 6 turmas

de período integral e 2 turmas de período parcial (conforme dados de 11 de agosto de 2017, do sistema de registro de matrículas da rede municipal de ensino, no site: <http://riopreto.demandanet.com/>).

Quadro 5: Caracterização geral da escola				
Horário de Funcionamento	Faixa etária	Agrupamentos	Quadro de Funcionários	Estrutura Física
Atendimento ao público: 7h00 às 17h00	4 meses completos até 31/03- Berçário I	Berçário I Integral (27 crianças e 5 adultos)	1 Coordenadora Pedagógica	7 salas de referência (3 com solários)
Atendimento Período Integral: 7h00 às 17h00 (podendo estender-se até as 18h00, de acordo com necessidade dos pais)	1 ano completo até 31/03- Berçário II	Berçário II Integral (28 crianças e 3 adultos)	2 auxiliares de serviços gerais	Amplo pátio coberto
Atendimento período parcial: Manhã: 7h00 às 12h00 Tarde: 12h30 às 17h30	2 anos completos até 31/03- Maternal I	Berçário II Parcial (23 crianças e 3 adultos)	4 zeladores	2 parques (1 com tanque de areia)
	3 anos completos até 31/03- Maternal II	Maternal I Parcial (25 crianças e 2 adultos)	4 auxiliares de limpeza	2 cozinhas
		Maternal I Integral (60 crianças subdivididas em 2 grupos, 2 adultos para cada grupo)	6 berçaristas	1 despensa
		Maternal II Integral (59 crianças subdivididas em 2 grupos, 2 adultos para cada grupo)	15 estagiárias	1 lactário
			14 professoras (6 efetivas e 9 professores de contrato temporário)	3 almoxarifados
			4 preparadoras de alimento	Lavanderia e área de serviço
				6 banheiros (sendo 3 para uso de funcionários e 1 com fraldário),
				Secretaria, sala de direção, sala de professores

Fonte: Quadro feito pela pesquisadora com base nos dados do Plano Escolar da instituição, abril 2017.

Complementando os dados da tabela acima, com base nos registros do Projeto Político Pedagógico e na observação local, foi possível registrar as condições dos espaços físicos da instituição. As salas de aula possuem relativamente um bom espaço físico (não fosse o número de alunos que ultrapassa a proporção aluno/metro quadrado indicada pelo Conselho Municipal de Educação para um atendimento de qualidade a faixa etária¹¹); os solários de 2 salas precisam de adequações (um deles por apresentar tamanho inadequado e outro devido à localização recebe luz solar intensa, o que impossibilita o uso no período da tarde).

O fraldário e os banheiros necessitam de reforma, as cubas são muito profundas e as bancadas do fraldário, por motivo de falta de barreiras, acumulam água; as divisórias dos banheiros são muito altas e impedem a visão das crianças, os batentes de ferro estão desgastados e enferrujados, há mal funcionamento das válvulas de descarga.

Como muitos funcionários cumprem horário de almoço no local de trabalho, uma das cozinhas passou por uma reorganização para funcionar como refeitório. O pátio da escola é imenso, parte funciona como refeitório para as crianças e parte para área de brincadeira e pintura. Os parques foram reformados recentemente, a escola possui uma boa área externa mas necessita de arborização. No interior da escola, localiza-se a casa do antigo caseiro que, de acordo com a equipe escolar, possui projeto para futura instalação de brinquedoteca, espaço de leitura, espaço de culinária e biblioteca.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, o acervo de equipamentos e materiais é mínimo e precário, a maioria dos itens que constam em inventário encontram-se inservíveis; há falta de equipamentos em todos os setores (como brinquedos, livros, rádios, aparelho de DVDs e televisão nas salas, equipamentos audiovisuais e máquina copiadora na secretaria, equipamentos como geladeira, máquina de lavar e utensílios de cozinha). A Secretaria Municipal de Educação supre, na medida do possível, as necessidades (estrutura predial e manutenção), contudo, como esse atendimento, não é suficiente e a escola não recebe verba do Programa Dinheiro Direto na Escola

¹¹Nacionalmente a proporção seguida para formação das salas dos berçários é 1,5m² por bebê, contudo há uma indicação do Conselho Municipal de Educação n°01/2007 que, para garantia de qualidade, orienta 2,5m² por criança.

(PDDE), por conta da recém municipalização, arrecada verbas por meio de contribuição mensal e eventos promovidos pela Associação de Pais e Mestres (APM).

Ao final da presente seção, é importante destacar que a apresentação da localização, população atendida, estrutura administrativa e pedagógica e, condições estruturais, teve como intuito descrever o lugar onde se desenvolveu a pesquisa, contextualizar o lugar onde foram feitas as observações para explicitar as condições de produção da pesquisa.

2.4 Caracterização do grupo pesquisado

Seguindo o propósito de apresentar o contexto de pesquisa, nesta seção será desenvolvida descrição de dados sobre os sujeitos pesquisados. O grupo é composto por 28 bebês (18 meninos e 10 meninas, 6 com 2 anos completos, 12 com mais de um ano e meio e 10 com menos de um ano e meio), suas professoras e as auxiliares de Berçário¹². Vinte e três bebês frequentam o mesmo grupo desde o ano de 2016 o que, segundo as professoras, favoreceu o processo de adaptação no início do ano letivo.

Quadro 6: Grupo de pesquisa (08 de maio de 2017)

	Nome	Idade no início das sessões de observação	*Tempo de permanência na instituição desde a matrícula
1	Alisson	1 ano e 5 meses	10 meses
2	André ¹³	1 ano e 7 meses	1 ano e 2 meses
3	Bruna	1 ano e 3 meses	11 meses
4	Danila	1 ano e 3 meses	11 meses
5	Dênis	1 ano e 11 meses	5 meses
6	Diego	1 ano e 7 meses	1 ano e 5 meses
7	Diogo	1 ano e 3 meses	1 ano 1 mês
8	Elizangela	1 ano e 11 meses	1 ano e 2 meses

¹² Em reunião de pais, foi recolhida autorização por meio do TCLE para participação na pesquisa de todos os sujeitos. Contudo, por opção metodológica, foram utilizados nomes fictícios para identificação dos bebês e adultos envolvidos.

¹³ André deixou de frequentar a unidade escolar em 14/06/2017.

9	Edilson	1 ano e 7 meses	1 ano e 5 meses
10	Emerson	2 ano e 1 mês	10 meses
11	Fábio	1 ano e 5 meses	10 meses
12	Gabriela	2 anos e 1 mês	1 ano e 5 meses
13	Igor	1 ano e 4 meses	1 ano e 2 meses
14	Ingrid	1 ano e 11 meses	1 ano e 3 meses
15	José	1 ano e 9 meses	1 ano e 5 meses
16	Lívia	1 ano e 11 meses	1 ano e 3 meses
17	Lorena	1 ano e 8 meses	1ano e 5 meses
18	Lucas	1 ano e 9 meses	1 ano e 2 meses
19	Mariana	1 ano e 4 meses	1 ano e 2 meses
20	Mateus	2 anos e 1 mês	1 ano e 5 meses
21	Pietro	2 anos	1 ano e 5 meses
22	Rodrigo	1 ano e 5 meses	1 ano e 1 mês
23	Thainá	1 ano e 10 meses	5 meses
24	Valentim	1 ano e 7 meses	5 meses
25	Vitória	1 ano e 4 meses	5 meses
26	Walter	2 anos	1 ano e 2 meses
27	William	1 ano e 3 meses	1 ano e 1 mês
28	Yago	2 anos e 1 mês	1 ano e 5 meses

Fonte: Dados retirados da lista de matrícula da instituição, maio de 2017.

De acordo com dados do Projeto Político Pedagógico, as famílias dos bebês, em sua maioria, prestam serviços no comércio e construção civil, 21% possuem renda mensal de até 1 salário mínimo, 36% de 2 a 3 salários mínimos, 7% de 3 a 4 salários mínimos e 36% não informaram; 41% das crianças residem em casa de aluguel, 7% casa cedida, 19% em casa própria e 33% não informaram. Considerando as famílias que informaram os dados, no grupo há a presença de bebês de diferentes classes sociais, número um tanto equilibrado entre famílias carentes e classe média, contudo expressivo número de famílias que não possuem imóvel próprio.

Os bebês frequentam a unidade escolar das 7h às 17h¹⁴, são atendidos por duas professoras. Helena, 40 anos de idade, possui 2 anos de experiência com a faixa etária, formação em Pedagogia e Especialização em Práticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, professora efetiva admitida por meio de concurso público, jornada semanal de 40 horas das 12h00 às 13h00 diariamente com os bebês e 10 horas destinadas a atividades pedagógicas fora da sala de referência (dedicadas a atendimento a pais, estudo individual e coletivo e preparo de material). Andressa, 27 anos de idade, formada recentemente em Pedagogia, contratada temporariamente por meio de processo seletivo, carga horária semanal de 35 horas das 7h00 às 12h00 com os bebês e 10 horas dedicadas a atividades pedagógicas fora da sala.

As referidas professoras recebem apoio de auxiliares de Berçário. No início do ano havia quatro berçaristas com média de 25 anos: uma com formação em Pedagogia, outra em Ensino Fundamental e duas em Ensino Médio. No mês de março, após troca de funcionárias, a equipe de apoio passou a ser composta por três berçaristas e uma estagiária por período. A partir de 24/06/2017, por questões contratuais, a equipe foi reduzida para apenas 2 berçaristas, ambas com formação em Pedagogia.¹⁵ Os horários das auxiliares de berçário são organizados de acordo com as necessidades de atendimento do grupo de bebês.

Os bebês são acolhidos dentre 7h00 às 7h30 por três adultos (professora responsável por acolher e trocar informações com os pais, uma auxiliar responsável por receber os pertences e outra auxiliar responsável por encaminhar os bebês aos cantos com brinquedos; normalmente cubos emborrachados, bonecas, bolas, ursinhos de pelúcia). Nesse período, os bebês que chegam dormindo são encaminhados para um local previamente organizado com colchonetes.

¹⁴ Na escola, o horário de atendimento oficial compreende o período das 7h às 17h, podendo estender-se até às 18h de acordo com necessidades dos pais. É garantida uma flexibilidade de horário de saída pela Secretaria Municipal de Educação, sendo assim 2 bebês saem por volta das 14h, 9 crianças após as 17h e demais entre às 16h30 às 17h.

¹⁵ No município, a denominação estagiária refere-se à estudante de Pedagogia admitida por meio de processo seletivo pela prefeitura municipal, com estágio remunerado de 5 horas diárias; berçarista é a funcionária terceirizada contratada com carga horária 8 horas diárias e exigência de formação no Ensino Fundamental.

Por volta das 7h30, os bebês são encaminhados ao pátio para tomarem o café. Às 8h00 retornam para a sala de referência, onde permanecem em brincadeiras livres até as 9h00. Das 9h00 às 9h20, são encaminhados à área externa para receberem suco ou fruta. Logo após, participam de atividades dirigidas como: roda de música ou história, atividades de desenho ou pintura, quando não, participam de brincadeiras na área externa. No decorrer do desenvolvimento das atividades, são realizadas trocas de fraldas e banhos¹⁶. Em seguida, retornam ao pátio para almoçar e após higiene bucal são colocados para descansar. Por volta das 12h30, os bebês começam a acordar, é então servido o leite; quando todos estão acordados, a professora dirige uma atividade de leitura ou roda de música. Às 14h00, os bebês recebem suco ou fruta no pátio, em seguida participam de brincadeiras na área externa (parque, solário, pátio). As trocas de fraldas no período da tarde ocorrem com mais frequência entre as 14h00 e 15h30, concomitantemente ao desenvolvimento das atividades relatadas. O jantar é oferecido no pátio às 15h10; normalmente uma sopa ou macarronada. Após higienização, na sala de referência, os bebês que necessitam dormir são encaminhados para um canto com colchonetes e os demais participam de brincadeiras livres, permanecendo assim até a chegada dos pais.

2.5 Procedimentos para coleta de dados

De acordo com Graue e Walsh (2003), para estudar as crianças é preciso estar e interagir com elas durante um período de tempo prolongado. Segundo André (2004), o contato direto e prolongado do pesquisador com o fenômeno a ser estudado permite reconstruir os processos e as relações estabelecidas no contexto investigado. Nessa perspectiva, o processo de investigação dos bebês no contexto escolar desenvolveu-se como mostra o quadro a seguir:

¹⁶ Na creche, cada grupo de crianças possui um adulto referência-pessoa com que se relaciona e se dedica de uma maneira especial por alguns períodos de tempo: alimentação, trocas de fraldas e banho pois acredita-se que essa organização traz benefícios aos bebês (GOLSCHMIED; JACKSON,2006).

Quadro 7: Presença no campo de pesquisa

Mês	Nº de sessões	Duração de cada sessão	Finalidade
Março 2017	1	Aproximadamente 30 minutos	Apresentação do projeto de pesquisa aos pais e professoras, auxiliares de berçário para esclarecimentos e autorização
Início de abril 2017	15 dias	Participação de momentos específicos da rotina	Aproximação
Final de Abril 2017	6	30 minutos	Estudo exploratório e aproximação
Início de maio 2017 (antes da coleta)	1	Aproximadamente 30 minutos	Conversa com a estagiária para esclarecimentos e convite para participação da pesquisa
Maio/Junho/ Julho 2017	23	1 hora	Observação das ações dos bebês no berçário em companhia da estagiária
Junho/ Julho 2017	4	40 minutos	Troca de informações com os educadores sobre o período de familiarização dos bebês às intervenções no ambiente
Julho 2017	1	Aproximadamente 30 minutos	Apresentação aos pais de resultados preliminares da pesquisa
Junho a Julho 2017	4	1 hora	Conversas com a estagiária sobre as observações das ações dos bebês
Março 2018 2017	1	1 hora	Apresentação aos educadores dos resultados da pesquisa
Totalizando aproximadamente 33 horas			

A coleta de dados desenvolveu-se no primeiro semestre de 2017, quando foram realizadas 23 sessões de observação no Berçário por um período de 3 meses. Houve demora para iniciar a coleta de dados devido ao período de adaptação no início do ano, seguido por constante troca de funcionários, o que prejudicou o desenvolvimento da rotina e também o período de reformas no berçário. A coleta começou em maio, sendo assim a organização do tempo de pesquisa teve que se adequar ao calendário escolar: em julho as crianças entram em recesso, sendo assim era importante evitar um longo período de interrupção na coleta de dados, além disso o retorno das férias é marcado para muitos bebês como novo período de adaptação à rotina escolar, o que poderia impossibilitar as observações.

As observações foram divididas em três fases: 1ª fase – 7 sessões – logo após um intervalo de 16 dias, para que os bebês pudessem se familiarizar com as primeiras intervenções; 2ª fase – 8 sessões – seguidas por um intervalo de 12 dias, para familiarização das últimas modificações e 3ª fase – 8 sessões.

Optou-se por desenvolver as observações no período matutino devido à disponibilidade de horário da pesquisadora e compatibilidade com momento de atividade livre na rotina dos bebês, uma vez que a intenção era realizar as observações das brincadeiras livres na sala de referência e não na área externa. No período da tarde, a rotina prevê maior tempo na área externa, há saída antecipada de alguns bebês e, para alguns, necessidade de momento de descanso. Entretanto, devido à realização de eventos na escola, por 4 vezes as observações ocorreram no período da tarde.

Para Silva *et al.* (2008), na pesquisa com crianças, investigamos sempre as relações, por isso é fundamental ver e ouvir para compreender as ações, olhar para procurar entender e para reeducar o olhar, escutar o que foi dito e o não dito, valorizando a narrativa para assim entender a história. Nessa perspectiva, colocar-se junto aos bebês para compreender suas manifestações (como se comportam, como estabelecem as relações com o outro, como brincam a partir de diferentes formas de organização do ambiente) só foi possível a partir do olhar atento, da escuta e do diálogo.

No processo de investigação, foram utilizados os seguintes procedimentos:

Observação participante: De acordo com André (2004), a observação participante permite a revelação de encontros e desencontros que ocorrem no cotidiano escolar, para assim reconstruir sua linguagem, as formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do fazer pedagógico.

De acordo com Mynayo (2009), ao realizar a observação participante:

O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente. (MYNAYO, 2009, p.70)

Seguindo essa concepção, André (2004) defende que a observação participante fundamenta-se na interação entre o pesquisador e a situação pesquisada; o pesquisador aproxima-se das pessoas, situações e locais, mantendo com eles um contato direto e prolongado, afetando o contexto e sendo afetado por ele.

De acordo com André (2004), durante o processo de investigação, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados; sendo assim suas observações devem dar ênfase no que está ocorrendo, em como as pessoas veem a si próprias e significam suas experiências e o mundo que as cerca. Partindo dessa premissa, buscou-se, como sugerem Graue e Walsh (2003), prestar atenção às particularidades concretas das vidas dos bebês em contexto coletivo e registrá-las no dia a dia da creche, com foco nas relações que se estabelecem e nas suas ações a partir de diferentes estruturações do ambiente. Conforme descrito na seção que apresentou o processo de definição do local e sujeitos de pesquisa, as observações não foram realizadas apenas pela pesquisadora; esse processo contou com a colaboração de uma estagiária da escola que participou de todas as sessões.

Registros escritos: O registro escrito foi utilizado na coleta de dados para anotações de síntese das reuniões com os pais, das conversas informais com os professores e reuniões com a estagiária que, durante todas as fases da pesquisa, produziu registros escritos das observações para posterior triangulação de dados. As ações dos bebês, pela pesquisadora, foram

registradas por meio de anotações diárias de campo com a data da sessão de observação, número de crianças, número de adultos, materiais e forma de estruturação do espaço, situações inusitadas, uma palavra, uma reflexão que pudesse auxiliar a posterior descrição da situação observada.

Nos primeiros dias, houve a tentativa de descrever tudo que era observado, mas a ocorrência de diversas ações simultâneas individuais, em duplas e grupos e também o fato de algumas crianças procurarem a pesquisadora para interagir tentando pegar e rabiscar o caderno de anotações, olhar as imagens do caderno ou mostrar um brinquedo dificultou o uso do registro escrito nesse momento. Foi complicado sincronizar as ações de olhar para os bebês e escrever, mas como havia sérios riscos em tentar resgatar o observado apenas pela memória em oposição à intenção de estar disponível para os bebês, optou-se pelo registro das observações por meio de fotos e vídeos.

Consulta de documentos: Para complementar as informações coletadas, contextualizar o local e sujeitos de pesquisa foram consultados o Projeto Político Pedagógico, o Plano Escolar e a lista de matrículas da instituição, assim como site de registro de matrículas (<http://riopreto.demandanet.com/>).

Revisão bibliográfica: Conforme descrito na seção sobre o processo de revisão bibliográfica, os estudos teóricos foram fundamentais para a realização da presente investigação. O processo de revisão seguiu o princípio de continuidade defendido por Graue e Walsh (2003) e citado por André (2004): ocorreu antes, durante e após a coleta de dados, sendo estrutura para a compreensão das descrições e reflexões nesse processo.

Registros por meio de fotos: as fotos foram tiradas manualmente por uma câmera digital, foram feitas no início de cada fase – fotos da organização dos ambientes – e fotos das ações dos bebês em três sessões de observação, em que não foi possível fazer o vídeo por problemas técnicos. Nessas situações, foram tiradas fotos sequenciais, com um pequeno intervalo para captar a atividade dos bebês de modo a facilitar a descrição. As fotos, contribuíram não só para a descrição das ações, mas para a interpretação dos episódios de interação e modos de exploração dos bebês.

Registros por meio de vídeos:

De acordo com Graue e Walsh (2003),

A geração de dados sobre crianças desafia-nos a ser especialmente criativos. Ao fazer trabalho de campo com crianças, tem de se encontrar permanentemente maneiras novas e diferentes de ouvir e observar as crianças e de recolher traços físicos das suas vidas. (GRAUE; WALSH, 2003, p.120).

Segundo André (2004), o vídeo é um registro vivo da situação observada. A possibilidade de ver e rever o vídeo e refletir, confrontar diferentes interpretações das ações possibilita uma aproximação mais precisa do objeto de estudo.

Dessa forma, a opção foi por uso manual da câmera digital, devido à necessidade de se deslocar no ambiente em busca dos bebês. O vídeo garantiu maior disponibilidade para interagir com as crianças, acompanhá-las pela lente da câmera e olhar para outros lugares dando atenção a elas. Nos primeiros dias (período de adaptação), algumas crianças se mostraram interessadas pela máquina fotográfica e, nessas ocasiões, foi preciso interromper a gravação para que as crianças pudessem satisfazer sua curiosidade, tocar a máquina, visualizar fotos e imagens.

Buscava-se registrar inicialmente áreas onde se concentravam a maioria das crianças do grupo, mas isso poderia perder diversas atividades, principalmente na primeira e segunda fase da pesquisa, em que havia uma dispersão de bebês por toda a sala. Sendo assim, optou-se por aumentar o ângulo de observação, passando a uma posição mais distante das crianças, de modo a captar a visão geral da sala. À medida que surgiam ações que despertavam mais interesse, havia uma aproximação para captar melhor o som, as expressões dos bebês em atividade (atentando sempre para áreas de maior claridade da sala que poderiam prejudicar a qualidade das imagens). O tempo previsto de filmagem seria de 1 hora, mas diante de situações, por exemplo, em que as crianças estavam se envolvendo em conflitos, demonstravam sono, estavam chorosos, demonstravam interesse pela área externa ou demoravam mais no café; optou-se por diminuir o tempo de gravação e acolher às necessidades dos bebês, postura que define, segundo Graue e Walsh (2003) e André (2004), a observação participante, em que não é possível observar sem interagir com os sujeitos de pesquisa. Ao interagir com os bebês, conforme indicam Graue e Walsh (2003), buscou-se não interagir com as crianças como adultos, no sentido de direcionar, iniciar ou julgar suas ações; procurou-se

conhecer o que fazem e como fazem; responder às suas investidas ou intervir em situações de perigo como: crianças puxando o fio de rádio, mordendo ou agredindo o colega com um objeto, escalando um objeto com risco de queda.

Com o tempo, ficou claro que era preciso deixar alguns minutos para que as crianças se acomodassem e iniciassem as atividades; momentos de organização da sala pela professora, sendo assim os vídeos passaram à média de 40 minutos. Durante dois momentos, houve necessidade de ausência durante a observação para resolver problemas graves na escola (demanda da coordenação); nessas situações específicas, foi solicitado que os vídeos fossem feitos pela estagiária parceira de investigação. Sendo assim, ao final da coleta, totalizou-se aproximadamente 12 horas de gravação. Devido ao volume de dados, houve uma seleção de episódios (brincadeiras e interações registradas nos espaços que passaram por modificações). Os vídeos foram assistidos por diversas vezes e transcritos por meio de um aplicativo do GOOGLE CHROME, denominado SPEECHNOTES, tal ferramenta se caracteriza como um bloco de notas on line que permite a digitação e edição de texto por meio do reconhecimento de voz. Após transcrição, foram retomados e analisados a partir dos estudos de Pedrosa; Carvalho (2005).

2.5.1 Estruturação do Berçário

A sala do Berçário localiza-se na parte frontal do prédio da escola, ao final do corredor principal de acesso às salas dos Berçários e compreende uma área de 64,61 m². Possui uma porta de vidro (mantida fechada, segundo professores, para evitar a fuga dos bebês) com acesso a um saguão de entrada, local onde as professoras recepcionam pais e visitantes e disponibilizam uma carteira para armazenar mamadeiras e copos dos bebês. À frente, na parede esquerda de entrada, havia no início do ano em toda extensão uma lousa (decorada com pintura de animais e elementos da natureza) e utilizada pelos educadores como suporte para as mochilas. Como aponta Simiano (2010), em sua dissertação de mestrado, tal organização das mochilas parecia buscar facilitar o trabalho dos adultos, não permitindo aos bebês acesso aos seus pertences e reconhecimento de suas individualidades.

Como divisa e dando vista para a área externa frontal da escola, três janelas amplas cobertas por cortinas e que eram procuradas pelos bebês por

dar visão ao movimento das ruas, o que não era possível dada a altura que impede a visão dos bebês à paisagem e ao que acontece fora da sala, desconsiderando as orientações de documentos nacionais sobre infraestrutura de creches, que preveem a integração de áreas internas e externas por meio de janelas mais baixas e vidros transparentes que permitam autonomia das crianças.

Abaixo das janelas, no canto superior da sala, em fevereiro, era possível avistar uma cadeira de professor (praticamente inutilizada, uma vez que nas observações, foi possível constatar que os adultos permanecem a maior parte do tempo sentados no chão próximos aos bebês); na mesma área, presença de três colchonetes enfileirados (utilizados para acolher bebês que dormem fora do horário previsto na rotina). Amarrado na janela, havia um fio de barbante para formação de uma espécie de varal e fixação de um tecido (provavelmente uma tentativa de formação de um espaço para os bebês brincarem de esconde, divisória ou decoração do espaço).

Ao fundo da sala, via-se uma porta de vidro com acesso a uma espécie de solário (de tamanho inadequado e que comporta número restrito de bebês) e área externa, onde localiza-se o parque do Berçário, local extremamente procurado pelos bebês que, por diversas vezes, foram vistos tentando abrir a porta, ação que evidencia segundo estudos de Gobbato (2011), a significação pelos bebês da área externa como convite à exploração e investigação.

Ao lado da porta, havia uma base de madeira utilizada para empilhar os colchonetes utilizados no horário do sono, seguida no contorno da sala por dois armários de aço (utilizados para armazenar brinquedos, lençóis, bolsas e objetos pessoais dos adultos). Na sequência, uma pequena prateleira e uma espécie de nicho organizador fixados no alto da parede, com divisória para o fraldário, para disposição de aparelho de rádio e itens de limpeza e higiene, seguidos de uma porta de madeira com acesso ao fraldário (utilizada apenas pelos adultos em momentos de troca de fralda e banho).

No início do ano, ao lado da porta, havia um cartaz com organização de agrupamentos e horários de banho e, por fim, no canto superior da sala (próximo ao hall de entrada) um espelho. À frente dessa área existiam dois colchonetes delimitando o espaço destinado à realização, pelas professoras, de rodas de música, leitura e brincadeiras (Figura 1).

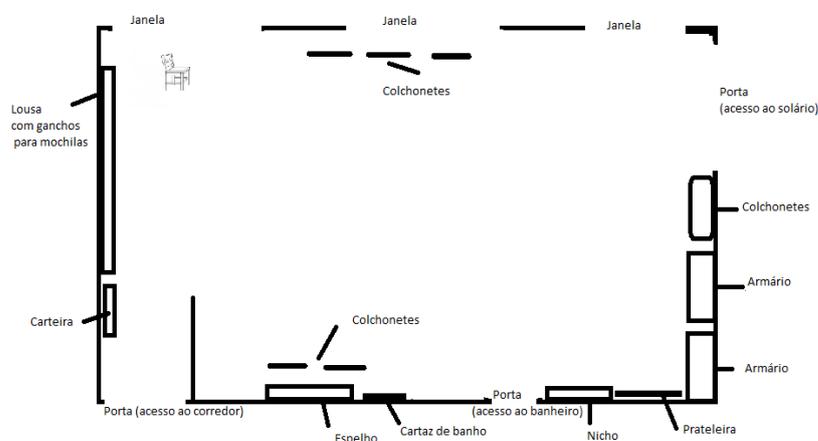
Figura 1: Berçário no início do ano letivo



Fonte: Acervo da pesquisadora, fevereiro de 2017.

O ambiente físico do Berçário, como mostra a planta (Figura 2), originalmente configurava-se como um arranjo espacial aberto, caracterizado por um espaço central vazio. Provavelmente estruturado pelos professores com base no modelo de educação voltada para o cuidado e apoiado na ideia de que espaços vazios não oferecem riscos; ou, como afirmam Campos de Carvalho e Rubiano (2010), pela concepção de que bebês necessitam de espaços amplos e vazios para se movimentar.

Figura 2: Planta do Berçário (início do ano letivo)



A sala era marcada pela escassez na quantidade e qualidade de brinquedos e materiais que se restringiam à caixa com média de: duas bolas, cinco bonecas quebradas, brinquedos de borracha (mordedores), carrinhos quebrados, dois a três livros de banho, ursinhos de pelúcia, cubos emborrachados para empilhar e pequenas sobras de kits de cozinha.

Partindo das hipóteses levantadas por meio de revisão bibliográfica de que:

- Espaços vazios não favorecem as interações dos bebês;
- Ambientes estruturados potencializam a interação dos bebês;
- Alguns materiais favorecem a atividade exploratória e pesquisa individual das crianças;
- Outros materiais favorecem a brincadeira compartilhada, o faz de conta (representação de papéis);

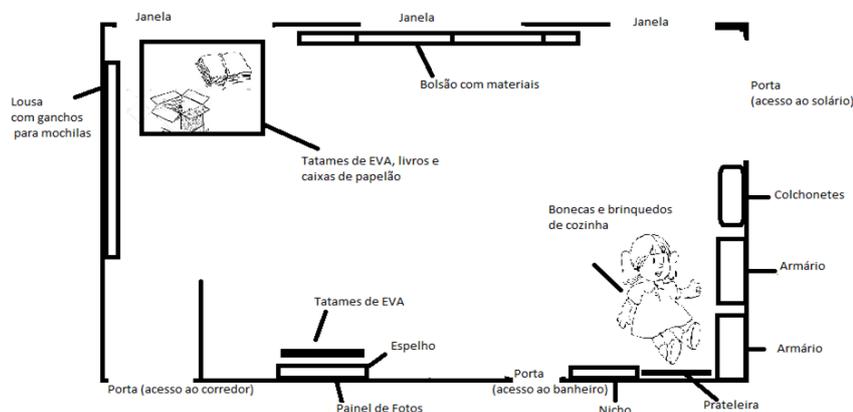
Com a colaboração das professoras foram desenvolvidas, durante a pesquisa, transformações na organização do espaço do Berçário.

As mudanças tiveram como referencial experiências de intervenção em creches da USP de Ribeirão Preto, fundamentadas em resultados de pesquisa do grupo CINDEDI, pressupostos teóricos de educadores (OLIVEIRA *et al.*, 2014; FOCHI, 2013; GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006) e experiências desenvolvidas na própria rede de ensino.

Nesse processo, as professoras participaram de reuniões de estudo e reflexão sobre currículo na Educação Infantil, práticas pedagógicas para faixa etária de 0 a 2 anos, planejamento de ambientes na Educação Infantil (conceito de ambiente, critérios de organização, modelos de organização). Os estudos iniciais de textos e análise de vídeos resultaram no planejamento que deu origem às intervenções durante a pesquisa (Figura 3). O Berçário, segundo as professoras, seria estruturado em quatro áreas, canto superior delimitado por tatames de EVA e à disposição dos bebês objetos para exploração como livros e caixas de papelão. Ao lado, para armazenamento dos brinquedos, um suporte de tecido ocuparia toda extensão da parede das janelas. Para estimulação ao desenvolvimento de brincadeiras de faz de conta, ao fundo da sala, no canto inferior, disposição de bonecas e *kits* de brinquedos de cozinha. E por fim, no canto próximo ao *hall* de entrada, colocação de um painel de fotos dos bebês

acima do espelho e tatames para que os bebês pudessem desenvolver brincadeiras em frente ao espelho.

Figura 3: Planejamento Inicial dos professores



As professoras são parte do contexto. Envolvê-las na transformação do espaço foi uma forma de reconhecimento e respeito a seu papel no grupo. Entretanto, é preciso enfatizar que as intervenções não se restringiram às ideias e experiências das professoras, contemplaram estudos teóricos e ocorreram em meio a conversas e reflexões a partir das ações dos bebês, trocas de conhecimentos e sugestões da pesquisadora. Foram negociadas formas de adquirir os brinquedos (verba da Secretaria Municipal de Educação e doações), seleção e disposição dos brinquedos (BRASIL, 2009; GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006, OLIVEIRA *et al.*, 2014), formas de delimitação do espaço e melhor local para formação de zonas circunscritas (CAMPOS DE CARVALHO, 1990).

No início de abril, antes de iniciar a coleta de dados, o Berçário passou por uma reforma, pois, como relatado anteriormente, a infraestrutura precária tornava o ambiente pouco seguro e acolhedor. Foram consertados ventiladores, interruptores, portas e tomadas, retirada a lousa, feito reparo e pintura nas paredes. As mochilas passaram a ser organizadas em área anexa à sala, materiais em desuso e danificados foram retirados e com a diminuição dos mesmos foi possível retirar um armário da sala.

2.5.2 Reestruturação do Berçário na 1ª fase

Como descrito anteriormente, o cenário da pesquisa partiu de um arranjo espacial aberto (LEGENDRE, 1986 *apud* CAMPOS DE CARVALHO, 1990), sala vazia, em que os materiais eram mantidos em armários ou prateleiras (realidade observada na maioria dos espaços de Berçário do município em que foi realizada a pesquisa) e disponibilizados apenas nos momentos de atividade. Como aponta a literatura, o ambiente sugeria passividade das crianças e centralidade da ação educativa no professor. A primeira alteração foi no sentido de permitir o livre acesso dos bebês aos materiais (Fig. 4).

Figura 4: Berçário 1ª fase da pesquisa



Fonte: Acervo da pesquisadora, maio de 2017.

Inicialmente, foram comprados tatames de EVA para início de delimitação de áreas e disponibilizados, em diversos espaços do Berçário, somente os brinquedos da escola: bolas, bonecas, mordedores, livros de banho, ursos de pelúcia. Entretanto, como relatado anteriormente, a escassez de material fez com que a gestão da escola e professores buscassem formas para ampliar o acervo de brinquedos.

Com o intuito de favorecer as pesquisas das crianças (o brincar investigativo) e estimular as trocas interativas entre os bebês (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006), após os primeiros três dias de observações foram disponibilizados, além dos brinquedos disponíveis na sala, brinquedos não

estruturados que possibilitam a pesquisa, diversas formas de exploração pelas crianças como: caixas de plástico e papelão, potes e tampas de diversos tamanhos, rolos de cabelo, cilindros de papelão (papel toalha, papel higiênico, tiras de EVA, rolo, carretéis e cones de linha), além de pequenas garrafas plásticas com líquido colorido e sementes.

2.5.3 Reestruturação do Berçário na 2ª fase da pesquisa

Na segunda fase da pesquisa, foram introduzidas no Berçário duas estantes de madeira de modo a formar duas zonas circunscritas (CAMPOS DE CARVALHO,1990).

Uma das áreas foi organizada na extremidade da sala, de modo a aproveitar as quinas das paredes e estantes para delimitação. As estantes seguiram o padrão utilizado por Campos de Carvalho (1990), com medidas de 1,10 X 0,30 X 0,50m. A decisão de utilizar o mesmo padrão das estantes respaldou-se nos resultados apresentados pela referida pesquisa, bem como registro posterior de uso pelo CINEDI das estantes na estruturação de salas de creches da USP que se tornaram reconhecidas nacionalmente pelo modelo de organização.

Como opção metodológica, foi instalada uma estante vazada e uma estante com tampo na parte posterior para observação de possíveis variações nas ações dos bebês diante de cada equipamento. Seguindo as indicações de Campos de Carvalho (1990), que constatou que as estantes são equipamentos relativamente neutros, pequenos e flexíveis, que além de delimitar as áreas poderiam servir como suporte para a manipulação de objetos pelas crianças e também como suporte para o corpo, foi assegurado, junto ao responsável pela construção do móvel, a estabilidade e o arredondamento das quinas de modo a prevenir quedas, tropeços e esbarrões que pudessem resultar em ferimentos. Para garantir versatilidade do móvel e facilidade na organização dos cantos¹⁷, foram instaladas rodas com trava.

¹⁷As professoras não mantêm cantos fixos na sala, apenas em momentos de brincadeiras livres, pois no momento do sono e atividades que envolvam movimento por exemplo, é preciso organizar o espaço em arranjo aberto.

Foi produzido pelas professoras um painel de fotos da família e situações vividas pelo grupo na rotina da creche, com o objetivo de que os bebês reconhecessem sua própria imagem, pudessem conversar e significassem o berçário como espaço de conviver e se relacionar em grupo e individualmente, pois segundo Oliveira *et al.* (2014), “Cada objeto, peça de mobiliário, imagens e escritos expostos nas paredes informam sobre quem são as crianças e o que fazem e aprendem naquele espaço junto com seus professores” (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p. 175).

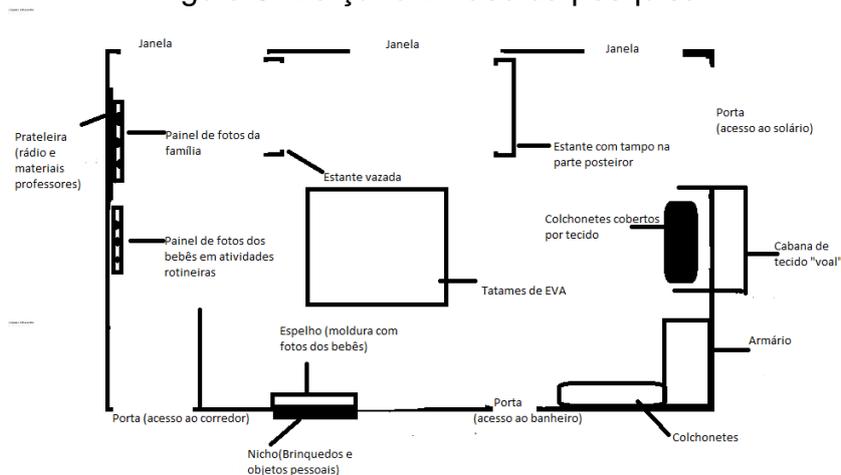
Figura 5: Painel de fotos



Fonte: Acervo da pesquisadora, junho de 2017.

Em junho, iniciou-se também a estruturação do canto do descanso com a colocação de tecido de voal no teto e a disposição de colchonetes cobertos pelo tecido. O Berçário passou a possuir então dois cantos delimitados pelas estantes, um início de canto de descanso, uma área central delimitada por tatames de EVA, uma área próxima ao espelho e outra próxima aos painéis de fotos (Fig. 5).

Figura 6: Berçário 2ª fase da pesquisa



2.5.4 Estruturação do Berçário na 3ª fase da pesquisa

Partindo do pressuposto de que as crianças necessitam de um local tranquilo, um espaço delimitado e silencioso, em que possam descansar e ficar só para fantasiar, olhar livros e revistas (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006), na 3ª fase da pesquisa, as professoras finalizaram a organização do canto do descanso – delimitado por tecidos voal, com a presença de colchonetes forrados por um tecido e um suporte com livros e revistas ao acesso dos bebês.

Para as professoras, o canto do descanso garantiria um espaço no berçário confortável e acolhedor e transmitiria aos bebês um lugar de intimidade; além disso, como defende Oliveira *et al.* (2014), a presença de livros nesse espaço permitiria o contato e manuseio dos bebês, possibilitando que explorassem, conhecessem características, o uso e significado social do livro e, pudessem imitar comportamentos leitores (Fig. 7).

Figura 7: Canto do descanso

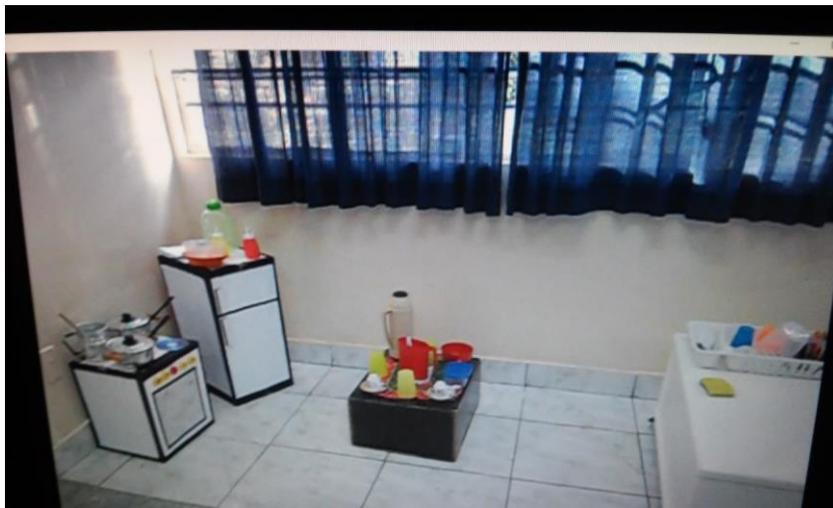


Fonte: Acervo da pesquisadora, junho de 2017.

Com objetivo de favorecer o desenvolvimento de brincadeiras de faz de conta compartilhadas e individuais, com base nos referenciais teóricos (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006; OLIVEIRA *et al.*, 2014), foi estruturado pela pesquisadora um canto de faz de conta composto por mobiliários (fogão, geladeira, mesa) construídos pelas professoras a partir de caixas de papelão, acompanhados de utensílios domésticos como panelas de alumínio, colher de pau, copos e pratos pequenos, xícaras, canecas, colheres diversos tamanhos, escorredor de prato, esponja, pano de prato, toalhinha de mesa, de modo a compor em detalhes um cenário da cozinha (Fig. 8).

É importante ressaltar que na seleção dos brinquedos não estruturados primou-se pela segurança dos bebês. Os itens da casinha, assim como todos os brinquedos não estruturados, foram selecionados considerando-se critérios como: tamanho, durabilidade, bordas cortantes ou pontas, cordas ou cordões, objetos não tóxicos, laváveis, apontados pelo Instituto Nacional de Metrologia (Inmetro) e citados em estudos sobre brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil (BRASIL,2009).

Figura 8: Canto da casinha



Fonte: Acervo da pesquisadora, julho de 2017

Instalou-se, por fim, um painel no fundo do Berçário (Fig. 9), com base de madeira e fixados objetos do cotidiano como interruptor, torneira, trincos de fechaduras, tomadas que, segundo constatou o pedagogo Paulo Fochi (2013), em sua pesquisa de mestrado, possibilitam a investigação e conquista da ação autônoma pelas crianças.

Figura 9: Painel de objetos do cotidiano

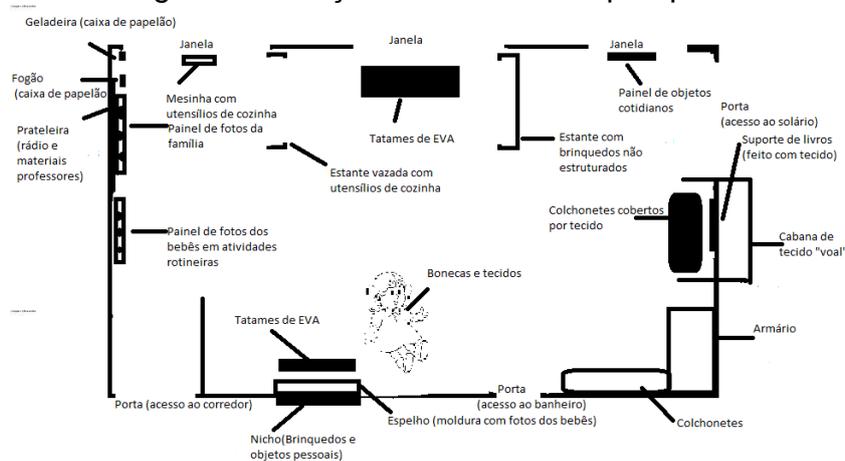


Fonte: Acervo da pesquisadora, julho de 2017

Desse modo, na fase final da pesquisa, o Berçário passou a ser estruturado por áreas próximas aos painéis de fotos, painel de objetos do cotidiano, espelho, cantos da casinha e brinquedos não estruturados (que nessa

fase foram disponibilizados na estante que delimitava a área ao lado da casinha) e, canto do descanso.

Figura 10: Berçário na 3ª fase da pesquisa



É importante destacar que houve um período de intervalo entre as observações para que as crianças pudessem se familiarizar com as intervenções.

3. ANÁLISE DE DADOS

3.1 Tratamento e organização dos dados

A análise dos dados foi realizada por meio da descrição dos dados coletados e interpretação por meio dos referenciais teóricos apresentados. A descrição dos dados foi realizada essencialmente com base nas filmagens; os demais instrumentos de coleta serviram como complemento, trazendo informações que não eram visíveis por meio dos vídeos e/ou para apoiar a análise de dados.

Durante o processo de investigação, os dados coletados foram organizados (por data e fase da pesquisa) em pastas no computador contendo fotos, vídeos, registros de diário de campo, registros das observações da estagiária e conversas informais com as professoras, de modo a facilitar a posterior localização e utilização na triangulação de dados.

Para busca de esclarecimentos de questões relativas ao objeto de estudo surgiu, inicialmente, a ideia de selecionar um grupo de quatro crianças para acompanhar por meio dos vídeos suas ações em cada fase da pesquisa. Entretanto, o foco em determinado grupo de crianças mostrou que (dentre outros fatores) a ação dos bebês muitas vezes foi modificada por questões físicas (estado de sonolência e doenças, por exemplo) e emocionais. Houve dias, por exemplo, que procuravam mais atenção do adulto e contato físico, dias em que estavam mais ativos correndo por todo espaço, outros irritados com a aproximação de colegas e adultos.

Concluiu-se assim que era preciso olhar para o elemento que foi disponibilizado no espaço e analisar como esse elemento alterou as ações das crianças (que mudanças provocou). Desse modo, passaram a surgir questões como: o livre acesso aos materiais provocou quais mudanças nas ações dos bebês? O que os bebês passaram a fazer após a introdução dos brinquedos não-estruturados? Quais ações surgiram a partir das estantes? Que tipo de ação desencadearam os painéis de fotos? Quais ações surgiram a partir da instalação do canto do descanso, do canto da casinha e painel de objetos do cotidiano?

Devido ao volume de dados coletados, no processo de análise dos vídeos primeiramente foi realizado, como denominam Pedrosa e Carvalho (2005), o recorte de fluxo interacional videogravado, ou seja, foi feita a identificação e seleção de episódios. Entende-se por episódio:

[...] uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir de um arranjo que formam ou da atividade que realizam em conjunto (PEDROSA; CARVALHO, 2005, p. 432).

Como as imagens foram feitas manualmente por câmera caseira, houve necessidade de descartar filmagens por: excesso de claridade, falta de definição, imagens tremidas, mudanças bruscas de ângulos de filmagens ou imagens em que as crianças estavam de costas para câmera ou em que não era possível observar com detalhes o que estavam fazendo em determinado local.

Os vídeos foram assistidos diversas vezes. Inicialmente, optou-se pela descrição global das sessões e, por meio de aplicativo, foi feita transcrição das ações observadas em cada sessão. Essa forma de transcrição permitiu, por meio da pauta de observação, o registro das observações e discussão de questões (apresentadas por meio do referencial teórico) referentes à ocupação das áreas do Berçário em cada fase, tipos de associações e atividades desenvolvidas pelos bebês; possibilitando uma visão geral do fenômeno investigado. Tal procedimento possibilitou ainda a leitura e releitura de registros para identificação de episódios que permitissem a exploração da temática a que se propõe a presente investigação.

Após a identificação de tais episódios, os vídeos foram assistidos novamente para seleção que se orientou “[...] pelo interesse em um fenômeno pré-recortado do ponto de vista temático” (CARVALHO; PEDROSA, 2005, p.437). O recorte do material foi realizado com vistas a esclarecer os objetivos apresentados na pesquisa, foram selecionados episódios com registros das ações dos bebês a partir das alterações realizadas no Berçário. Ou seja, ações dos bebês a partir da: oferta de materiais de livre acesso e introdução de brinquedos não-estruturados na 1ª fase; introdução das estantes, painel de fotos e início de estruturação do canto do descanso na 2ª fase; introdução do canto da casinha, painel de objetos do cotidiano e finalização de canto do descanso na 3ª fase.

Uma vez selecionado um conjunto de episódios por temas, foi realizada uma nova seleção de episódios com base: na data e fase de ocorrência (contemplando as intervenções em cada fase), período em que ocorreu a sessão de observação (prioritariamente manhã), ações que se repetiram a partir das alterações (atividades observadas em diversas sessões a partir do mesmo material) e duração prolongada da ação (envolveu atenção e empenho do bebê no desenvolvimento de uma sequência de ações nesse evento).

Definidos os episódios, para transcrição e análise mais detalhada foram feitos recortes internos dos mesmos. Assim, “[...] os episódios foram divididos em momentos, de modo a permitir, primeiro, esquadrihar o próprio episódio, alcançando detalhes que se perderiam numa descrição mais global” (PEDROSA; CARVALHO, 2005, p.433). Recortava-se um momento quando se alterava a movimentação do bebê em resposta a outro bebê ou adulto, interesse por um objeto; quando se alterava a composição social ou o curso da brincadeira com a intenção de contar e interpretar os modos de agir e relacionar dos bebês nos espaços reestruturados. Após descrição dos episódios, foram retomados os referenciais teóricos, registros escritos da pesquisadora e estagiária que pudessem contribuir com a busca de respostas para as questões apresentadas.

3.2 Análise geral 1ª fase

Na 1ª fase, devido à infinidade de atividades observadas, variação nos materiais disponibilizados, número de adultos presentes e período das sessões de observação, das 11 sessões - foram selecionadas três para observação mais detalhada. Sessões que ocorreram no período da manhã, em que estavam presentes o mesmo número de adultos e foram disponibilizados os mesmos tipos de materiais (garrafas plásticas com líquido colorido ou semente, tiras de EVA, bolas, cones de linha de costura, potes e tampas plásticas, caixas, retalhos de tecidos, bonecas, ursos de pelúcia, itens de plástico de brinquedos de cozinha, cubos emborrachados com figuras de animais estampadas).

Por meio da análise da transcrição global das filmagens, leitura dos registros escritos da estagiária, registros reflexivos da pesquisadora e observação das imagens fotográficas, chegou-se a diversas constatações em relação à organização do espaço e às ações dos bebês.

Dentre os brinquedos disponíveis na instituição, os bichos de pelúcia e os cubos emborrachados foram os brinquedos menos procurados, embora presentes em muitas sessões, foram explorados por um ou outro bebê. Foi visto, por exemplo, um bebê andando com o bicho de pelúcia pela sala e um bebê tentando tirar o enchimento do brinquedo. Um ou outro bebê espalhando os cubos pela sala. Mas, na maior parte do tempo das sessões, tais materiais ficaram jogados num canto da sala sem despertarem o interesse dos bebês, parecendo não funcionar como estímulo e provocação a diferentes formas de exploração das crianças, condição como apontam Forneiro (1998), Oliveira *et. al* (2014), Goldschmied e Jackson (2006), para o desenvolvimento de descobertas cada vez mais significativas.

Durante as observações, notou-se muitos objetos espalhados pelo Berçário, introdução de novos elementos durante o desenvolvimento de algumas sessões (como o plástico e mesa com TNT para formação de uma cabana), em todas as sessões do período da manhã materiais eram oferecidos em excesso e disponibilizados normalmente no centro, também no tatame ou fundo da sala não havia definição dos objetos e materiais para cada área (eram oferecidas muitas tampas para pouco recipientes, retalhos de tecido muito pequenos, eram disponibilizados brinquedos de casinha misturados a brinquedos de encaixe como os cones, objetos para exploração como garrafas com líquido colorido, livros de banho jogados no chão), o que parecia dificultar a seleção de objetos e contribuir com a dispersão do grupo.

Como muitos materiais não eram procurados pelos bebês, foi preciso conversar com a professora e sugerir que refletisse sobre a seguinte questão: “Os bebês se dispersam pelo espaço, se aglomeram em volta dos objetos por que necessitam realmente que o adulto inicie as brincadeiras ou talvez porque a forma de disponibilização dos materiais possa estar dificultando a ação?”. Em momento de estudo, conversamos sobre as ações dos bebês e os objetivos da professora, necessidade de selecionar os objetos antes de oferecê-los e pensar nas áreas mais adequadas para disponibilização dos materiais. Pois, de acordo com estudos de Forneiro (1998), a forma de apresentar os materiais também diz algo sobre o que é possível fazer com esses materiais, os materiais devem ser disponibilizados de acordo com necessidade e interesses das crianças ou de acordo com os objetivos da proposta pedagógica.

A professora do período da manhã colocava música no rádio durante as primeiras sessões de observação das atividades livres; a professora do período da tarde, não. Durante as observações, notou-se que os bebês permaneciam mais concentrados em suas atividades com a ausência da música, pois com a presença da mesma, a professora e auxiliares começavam a cantar, os bebês se aproximavam para acompanhar com palmas e dança interrompendo suas ações exploratórias. Embora as conversas com as professoras revelassem a busca pela organização de um ambiente que favorecesse as interações entre os bebês e as explorações, ao colocar a música, a professora do período da manhã provocava a manifestação de outras formas de linguagens e outras experiências aos bebês. Como observou Anjos (2005), a análise dos dados evidenciou que o ambiente é estruturado pelo adulto de acordo com suas expectativas, experiências anteriores e concepções acerca das situações e relações. Dessa forma, mesmo que de forma inconsciente, os adultos podem promover, restringir ou interromper eventos interativos. Um exemplor foi o fato de a música despertar a atenção dos bebês para a ação do adulto no momento previsto para desenvolvimento de atividade livre, o que levou a pesquisadora a solicitar para a professora que não colocasse música de fundo durante as observações.

Na 1ª fase, a professora disponibilizava um colchonete para a criança que chegava dormindo à escola ou que estivesse com sono; o colchonete inicialmente era colocado na lateral do centro da sala, próximo às áreas onde eram disponibilizados os brinquedos. Nessa localização, muitos bebês se dirigiam ao colchonete, deitavam em cima, pisavam e tentavam acordar o colega. Sendo assim, foi discutido em horário de estudo com as professoras, a necessidade nas etapas seguintes da pesquisa de organização de um canto de descanso para atendimento às necessidades das crianças, conforme especifica a literatura.

Na organização do Berçário em arranjo aberto, com ausência de mobiliário e materiais disponibilizados principalmente no centro da sala, tatames no canto ou fundo da sala, foram registradas várias atividades iniciadas pelas professoras e auxiliares de Berçário: sentavam-se nas áreas onde disponibilizavam os materiais e chamavam atenção; sugeriam ações a partir dos objetos como nomear, encaixar, empilhar; penteavam e amarravam tecidos nos bebês; cantavam músicas infantis; organizavam brinquedos em cima das caixas,

agrupavam e incentivavam brincadeiras de faz-de-conta usando objetos para falar ao telefone, dar comida e bebidas aos bebês. De acordo com trechos dos registros escritos da estagiária:

As crianças só ficam mais interessadas quando tem um adulto interagindo. (TRECHO DE REGISTRO ESTAGIÁRIA,11/05/2017)

As crianças reproduzem tudo que os adultos fazem como: dar de mamar e fazer bonequinha nanar, perto dos adultos gostam de brincar sozinhas e se divertem muito com o brinquedo às vezes com as próprias mãos, outras com os pés. (TRECHO DE REGISTRO ESTAGIÁRIA, 12/05/2017).

As crianças gostam muito quando adultos interagem com elas, quando cantam, brincam e contam histórias. (TRECHO DE REGISTRO ESTAGIÁRIA ,15/05/2017)

Quando tem um adulto, as crianças ficam mais calmas, ficam bem mais em um lugar só e muito mais concentradas na brincadeira. Tudo que o adulto coloca dentro da sala de aula vira diversão, a professora colocou uma simples toalha de plástico no chão e todos vieram, sentaram e ainda ficaram disputando espaço. (TRECHO DE REGISTRO ESTAGIÁRIA ,18/05/2017)

Tais dados sugerem, conforme apontam as pesquisas do CINDEDI, que, ao redor do adulto, a maioria dos bebês comportava-se de forma passiva a observar, aguardar ou responder à iniciativa da professora ou auxiliar de Berçário; outros bebês buscavam a proximidade do adulto para desempenhar ações individuais a partir dos objetos.

Quando os adultos se mantinham em pé em determinada área da sala ou quando uma ou outra se ausentava em momentos de troca de fraldas ou banho – o que ocasionava a permanência no Berçário de apenas um adulto – notou-se que os bebês se espalhavam, exploravam mais o espaço e envolviam-se em diversas atividades. Tais dados condizem com os resultados de Bonfim (2006), que revelam que a postura do adulto pode influenciar o comportamento dos bebês; o fato de manter-se sentado no chão, a atitude responsiva, o fato de dirigir as atividades pode ter levado os bebês à busca pela proximidade com a professora e auxiliares de Berçário, por outro lado, a atitude menos responsiva parece ter contribuído para postura mais ativa dos bebês.

A constante busca pelo adulto, de acordo com estudos de Campos de Carvalho (1990), pode relacionar-se a diversos fatores: dentre a interação com o adulto e interação com o coetâneo, os bebês preferem a primeira; embora exista interesse e capacidade para interagir com os outros bebês, nessa faixa

etária em que a linguagem verbal ainda está em desenvolvimento, os bebês necessitam de suportes ambientais para interagir. Desta forma:

[...] se a monitora dirige e/ou se envolve em atividades com as crianças, é grande a probabilidade destas permanecerem em torno do adulto, sendo portanto uma variável poderosa interferindo ou obscurecendo a possível influência do arranjo espacial na ocupação do espaço pelas crianças. (CAMPOS DE CARVALHO, 1990, p.76)

Na 1ª fase, foram observados vários momentos de busca e disputa pelo colo e atenção do adulto. Houve diversas situações marcadas pela disputa por objetos muitas vezes acompanhadas por mordidas, foi necessária intervenção constante da professora e auxiliares de Berçário. Nessas ocasiões em que era preciso conversar e chamar atenção do bebê que mordeu, cuidar da criança mordida, promover o entendimento entre as partes, o restante do grupo se aproximava, interrompia o que estava fazendo para ficar em volta do adulto até o desfecho do fato. Tais situações evidenciam o comportamento de apego relatado nos estudos de Campos de Carvalho (1990), Rubiano (1991), Anjos (2005) e Bonfim (2006), ou seja, a busca de proximidade física ou visual, no caso em específico, busca de proteção do adulto diante de momentos de conflito e mudanças no ambiente.

De acordo com os estudos de Bonfim (2006), o comportamento de apego envolve um processo de socialização, um jogo de proteção e exploração, toda vez que a criança sente-se ameaçada como por exemplo em situações de separação (da mãe ou outro adulto responsável por seus cuidados), tal comportamento é ativado. Nessas situações, a criança busca formas de suprir essa falta, buscando interagir com seus pares ou se apegando a outros adultos por exemplo. No caso do adulto, a relação de apego se estabelece a partir da atitude responsiva por parte do mesmo, já a interação entre pares é facilitada a partir das oportunidades oferecidas pelo professor.

No espaço pouco estruturado, como já apontado pelas pesquisas do CINEDDI, as situações de interação criança-criança observadas na 1ª fase foram raras. Quando não estavam associados aos adultos, foi identificada ampla movimentação no Berçário. Os bebês andavam de um lado para outro, observavam o espaço, buscavam selecionar objetos, disputavam objetos, trocavam olhares, se aproximavam, mas logo se dispersavam e continuavam a

caminhar pela sala a buscar outro material e/ou dedicar-se a explorações individuais: os bebês mantinham vários objetos à mão e mesmo próximos de outros bebês permaneciam em atividades individuais. Tais dados estão de acordo com os registros apresentados pela estagiária.

Nesse período de observação é muito difícil conseguir prestar atenção em tantas crianças, quando se tem tantas coisas para se observar. De um lado, uma criança pega um banquinho para subir na janela e olhar para fora, outra criança se diverte brincando sozinha apenas com uma caixa. (TRECHO DE REGISTRO ESTAGIÁRIA, 15/05/2018)

É difícil observar as crianças porque elas fazem muitas coisas ao mesmo tempo como brincar com as garrafas, latas e caixas. Tudo para as crianças tem muito valor, são muito inteligentes, elas observam tudo à sua volta e ficam atentas a tudo. (TRECHO DE REGISTRO ESTAGIÁRIA, 18/05/2017)

Os dados sugerem, assim como as pesquisas de Campos de Carvalho (1990), Rubiano (1991), Campos de Carvalho e Padovani (2000) e Bonfim (2006), que em espaços centrais vazios, com pouca estruturação, as crianças mantêm-se dispersas, apresentando deslocamentos frequentes. Em um ambiente escasso de material e pouca estruturação, o adulto acaba por tornar-se a única referência para o grupo passando a assumir o papel de estruturar as atividades e relações. Como apontam tais pesquisas o arranjo aberto não favorece as interações entre criança-adulto, criança-criança ou envolvimento mais prolongado nas atividades.

Em todas as sessões foram identificadas, em grande proporção, ações exploratórias individuais a partir dos objetos disponibilizados no espaço. Os bebês andavam pela sala segurando a bola, deitavam em cima da bola, movimentavam o corpo sobre ela, levavam à boca. Olhavam para as imagens dos livros de banho que encontravam pelo caminho. Usavam os brinquedos de casinha como itens da cozinha para bater no chão, para encher e esvaziar potes de plásticos, espalhar pela sala, bater a mão e observar a movimentação do objeto. Organizavam as bonecas encostadas na parede ou deitadas no chão colocando uma do lado da outra, carregavam-nas pela sala e às vezes sacudiam. Apenas dois bebês utilizaram as bonecas para representação de papéis como alimentar, ninar e fazer dormir; a maioria dos bebês desenvolveram brincadeiras exploratórias, a brincadeira de faz-de-conta surgiu apenas na área em torno do adulto, com o incentivo e direcionamento da professora e auxiliares de Berçário.

De acordo com os estudos de Rubiano (1991), a área em torno do adulto parece significar um local específico para relacionamento com a professora, próximo ao adulto e sem intervenção, as crianças buscam se relacionar com o mesmo ou se ocupam mais com atividades individuais de exploração (atentas às propriedades e função dos objetos).

Embora as brincadeiras compartilhadas entre os bebês tenham sido raras na 1ª fase, a comunicação dos bebês pelo olhar esteve muito presente. Os bebês olhavam fixamente um para o outro e, como apontam as pesquisas, pareciam se comunicar pelo olhar, observavam as ações do outro para imitar e para desenvolver estratégias de aproximação. Além do olhar, foram observados momentos de toque, os bebês deitavam uns sobre os outros, tocavam o rosto do colega. Os dados vão ao encontro de diversos estudos, dentre eles a pesquisa de Schmitt (2008), que registrou diversos sinais comunicativos entre os bebês como “olhares, sorrisos, gestos, movimentos de aproximação ou distanciamento, oferta/aceitação ou recusa de objetos, balbucios e sonorizações diversas e toques” (SCHMITT, 2008, p.151).

Nas fases posteriores da pesquisa, o Berçário passou a ser estruturado por equipamentos para formação de arranjos circunscritos (cantos) que, de acordo com a literatura, favorecem as interações entre coetâneos; foi solicitado às professoras e auxiliares de berçário que não iniciassem as brincadeiras, que se posicionassem em áreas distantes dos materiais e se colocassem numa posição menos ativa.

3.2.1 Ações a partir da introdução dos brinquedos não-estruturados

Os dados fomentam a ideia já defendida por Goldschmied e Jackson (2006), de que as crianças, no segundo ano de vida:

[...] sentem um grande impulso em explorar e descobrir por si mesmas a maneira como os objetos se comportam no espaço quando são manipulados por elas, por isso necessitam de uma gama de objetos para fazer esse tipo de experiência (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 148).

Durante as sessões, observou-se maior procura pelos brinquedos não-estruturados. A partir dos cones e cilindros, rolos de papel higiênico, os bebês empilhavam os objetos, formavam grandes torres, derrubavam as torres, batiam e espalhavam os objetos pelo chão, deitavam sobre os objetos.

Os bebês batiam as garrafas com líquido colorido ou com sementes no chão ou em outros objetos como as latas, por exemplo, sacudiam, deitavam sobre as garrafas, viravam as garrafas para baixo, olhavam para o movimento do líquido ou sementes dentro da garrafa, colocavam as garrafas em fileiras uma do lado da outra, derrubavam, colocavam em pé novamente. Os bebês batiam as tiras de EVA no colega, na parede, no chão (pareciam se divertir com o som produzido), levavam as tiras à boca, mordiam.

Os dados confirmam as indicações de Goldschmied e Jackson (2006), de que tais comportamentos de selecionar, discriminar, comparar, arrumar em séries, empilhar, rolar e testar o equilíbrio dos objetos, a concentração e habilidade de manipulação surgem naturalmente a partir da ação da criança. Nesse modo de brincar, os bebês mantêm-se concentrados por um longo tempo em suas pesquisas, por vezes com atividades individuais e por outras com parceria com outro colega, num movimento de observação e imitação da ação do outro.

Concorda-se com Goldschmied e Jackson (2006), de que tal modo de brincar, denominado de brincar heurístico, pode ser estimulado pela organização do espaço e tempo e pelo reconhecimento das especificidades da faixa etária. Fochi (2013) constatou em sua pesquisa:

Das distintas possibilidades que os materiais oportunizam às crianças, principalmente quando são diversificados, provocam explorações potentes para aprender, pois geram oportunidades surpreendentes. Assim, para além dos “brinquedos e materiais didáticos”, a variedade de texturas, formas, cores, sons e cheiros e tamanhos pode provocar ricas experiências, além de ofertar a possibilidade dos bebês conhecerem outros materiais que não aqueles que, geralmente, têm contato, os industrializados. (FOCHI, 2013, p.162)

Assim como nos resultados de Anjos (2005), ocorreram interações a partir do interesse comum pelos objetos, os objetos pareciam se tornar mais interessantes na mão do outro e acabavam por oportunizar a aproximação e o encontro entre os bebês.

3.2.2 Ações a partir da introdução das caixas

As caixas não estavam previstas nas mudanças no espaço do Berçário, mas a partir das observações das primeiras sessões notou-se que os bebês procuram as caixas utilizadas pelos professores para armazenar os materiais para esvaziar, colocar objetos, empurrar, entrar. A partir dessas observações e conversa com as professoras, as mesmas passaram a disponibilizar um número maior de caixas para os bebês poderem explorar.

A partir de então, em todas as sessões foi observado o interesse e busca dos bebês pelas caixas. Houve episódios em que os bebês sentavam nas caixas e começavam a pular, reproduzindo os mesmos movimentos que faziam nos cavalinhos de madeira. Outros em que sentavam um bebê atrás do outro na caixa e lá permaneciam por um longo período, às vezes era possível observar o bebê de trás segurando no ombro ou cintura do colega parecendo reproduzir movimentos realizados por um passageiro de uma moto, por exemplo. Em um ambiente pouco estruturado, as caixas tornaram-se fonte de atração:

[...] diminuindo a probabilidade de interrupção da atividade seja por outras crianças, seja pelo adulto. Parecem fornecer proteção, privacidade, refúgio para o excesso de estimulação das atividades em grupos, facilitam o foco, atenção na atividade, no comportamento do outro, requisitos essenciais como aponta Camaioni (1980) para a interação (CAMPOS DE CARVALHO, 1998, p.131).

No episódio abaixo, a busca de Yago pela caixa parece nortear-se pela procura de um lugar mais seguro e privativo para as explorações individuais. Ao utilizar a caixa para explorar os objetos, Yago demonstra significar a caixa como lugar para brincar, sem correr o risco de ser interrompido pelos colegas ou adultos, ou perder seu objeto de exploração em disputas:

Yago pega uma caixa plástica de armazenar frutas e começa a arrastar pelo centro da sala. A professora chama Yago para assoar o nariz. Yago deixa a caixa e vai até a área onde está a professora. Após cuidar da higienização do bebê, a professora mostra um objeto. Yago olha, mas retorna à área onde havia deixado a caixa. Entra na caixa, olha para professora que chama atenção de um grupo de bebês ao encaixar cones de papelão e vira-se de costas para a área onde está a professora. Yago começa a observar os objetos que estão dentro da caixa: sacode, olha, manipula, olha para sala, volta a olhar para os objetos da caixa, apoia o braço na lateral da caixa, deslizar as mãos nas laterais da caixa; apoia o corpo na lateral da caixa e com a outra continua a manipular os objetos da caixa (Data: 15/05, Duração: 01'43").

Em todas as sessões com presença de caixas, observou-se a formação de grupo de dois a três bebês em volta do material. O episódio descrito a seguir mostra tentativas de aproximação por meio da troca de olhares, uso de objetos e movimento. Walter demonstra manter atenção e olhar fixo nas ações de Yago, debruça-se na caixa, movimentam as tampas, toca o colega, volta a brincar com as tampas buscando despertar aparentemente uma permissão, uma resposta de Yago para brincarem juntos. Contudo, Yago demonstra inicialmente uma preferência por Gabriela e, após um período de observação de suas ações, troca de olhares acaba por aceitar a tampa oferecida pela amiga e põe-se a manipulá-la. Walter se mantém próximo da dupla ainda na tentativa de aproximação. A sequência do episódio sugere, como descreveu Anjos (2005), um ritual de negociação, caracterizado pela observação do outro, interação prolongada e movimentação em busca de significados para o desenvolvimento de ações compartilhadas entre os bebês, entretanto tais ações parecem ser interrompidas pela atitude da professora que acabam por despertar a atenção dos bebês; atitude já descrita nos estudos de Anjos (2005).

Há uma caixa de papelão ao lado da caixa plástica de Yago. Walter se aproxima, olha para Yago e se debruça na caixa de papelão. Yago começa a observá-lo. Yago recolhe o corpo dentro da caixa e fica observando as atividades dos bebês que estão próximos. Walter pega duas tampas de plástico dentro da caixa de papelão e começa a bater uma contra a outra, vira-se para Yago, passa uma das tampas na cabeça, desliza a tampa no rosto do colega. Yago dá as costas para Walter e passa a observar a atividade de Gabriela. Walter permanece próximo a Yago a manipular as tampas. Gabriela percebe o olhar de Yago e lhe oferece uma tampa de plástico. Yago pega a tampa, coloca dentro da caixa e começa a manipulá-la. Walter coloca as tampas que estava a manipular dentro da caixa de Yago. Yago olha para Walter. Walter levanta e Yago volta a manipular os objetos da caixa: passa os pés nos objetos, pega, leva à boca, olha, passa a mão por um tempo. Na área da professora, a mesma convida um grupo de bebês a explorar panelinhas, tecidos, potes e vasilhames de plástico. Yago interrompe sua atividade para observar o grupo de bebês próximos à professora, Walter faz o mesmo. Yago levanta e volta a empurrar a caixa pela sala, Gabriela acompanha o movimento do Yago por toda sala. Yago para num canto da sala e volta e entrar na caixa (Data:15/05, Duração: 3'43").

No episódio abaixo, Yago e Pietro se envolvem na brincadeira de empurrar caixas em que a atividade só era possível por meio da colaboração do outro; a partir de negociações (nesse acaso por meio do olhar e gestos) definiam-se os papéis, um bebê assumia o papel de empurrar a caixa e o outro o papel de ser transportado pelo colega. Assim como nos estudos de Anjos (2005), durante esse jogo também surgiram outras formas de brincar. Pietro e Yago, por meio da imitação do movimento do outro, passaram a usar um pote para brincar de beber, tais dados evidenciam indícios de primórdios da brincadeira de faz-de-conta, dados significativos para a faixa etária em questão.

A brincadeira começa com Yago dentro de uma caixa de frutas. Pietro se aproxima e começa a observar os movimentos de Yago. Yago segura com as duas mãos as bordas da caixa, fica de pé, levanta uma das pernas e tenta se equilibrar. Vira-se para Pietro e ambos passam a trocar olhares. Yago senta dentro da caixa e continua olhar para Pietro. Pietro se posiciona atrás da caixa e começa a empurrá-la com o amigo pela sala. Até o momento em que a caixa emperra em uma parte mais elevada do piso. Com a interrupção do movimento Pietro agacha e abaixa a cabeça. Yago vira-se, olha fixamente para Pietro e começa a bater os pés dentro da caixa. Pietro levanta-se e volta a empurrar a caixa até o momento que a caixa bate em uma parede da sala. Pietro fica de pé e posiciona-se em direção ao centro da sala e passar a observar o que acontece. Yago vocaliza alguns sons para Pietro, pega uma garrafa e um pote de iogurte que estavam dentro da caixa e oferece para Pietro. Pietro aproxima-se, pega o pote e leva-o a boca. Yago observa Pietro e repete o gesto do amigo levando a garrafa até a boca. Pietro faz o gesto novamente, leva o pote de iogurte à boca e começa a morder. Yago desvia o olhar para os objetos que estavam na caixa e começa a pegá-los. Próximo ao hall de entrada da sala, a professora pega uma bacia com biscoito e oferece para os bebês, Pietro vai até a mesma e a brincadeira entre ele e Yago é interrompida (Data:19/05, Duração 1'30").

Também foi observado os bebês utilizando a caixa para burlar obstáculos presentes no ambiente que dificultavam o desenvolvimento de sua autonomia e atendimento aos seus interesses e necessidades; o episódio a seguir mostra um bebê subindo na caixa para observar a área externa:

Pietro aproxima-se de uma caixa plástica próxima à parede da janela (que dá vista a entrada da escola) pega a caixa que contém alguns objetos e começa a tentar virá-la, tenta colocá-la de bruços, mas não consegue, posiciona a caixa de lado, olha para os objetos que estão dentro da caixa e tomba a caixa para despejar os objetos no chão. Após retirar os objetos, olha para dentro da caixa, encosta na parede com a abertura para cima, olha para dentro da caixa novamente. Ouve um barulho, olha em direção ao grupo de bebês próximos à berçarista, observa a mesma levando uma xícara de brinquedo à boca de Yago. A berçarista diz para Yago “Bebe o suco”. Pietro continua a observar. A berçarista diz “Que gostoso!” e Yago leva a xícara à boca. Pietro olha e em seguida volta a atenção para a caixa, olha para a caixa e começa a tentar virá-la com a abertura para baixo, gira a caixa apoiando uma das laterais em seu corpo até que fique de bruços (abertura para baixo). Pietro então arrasta a caixa até a parede da janela, empurra até que fique totalmente encostada na parede, sobe em cima da caixa e olha para berçarista, segura na janela e começa a olhar para o lado de fora da janela, fica observando a área externa da sala. A professora avista Pietro e chama por ele, nesse momento diversas crianças começam a ir até Pietro. Pietro continua a olhar pela janela e Dênis começa a tentar subir na caixa, nesse instante a professora aproxima-se e pega Pietro no colo, tira-o da janela, retira a caixa, leva para o centro da sala e começa a colocar objetos na mesma. Pietro fica observando (Data:19/05, Duração:2’35”).

As caixas parecem servir também como material para brincadeiras de esconde-esconde; com frequência os bebês eram observados colocando as caixas sobre a cabeça e tentando cobrir o corpo com as caixas.

3.3 Análise geral da 2ª fase

Após reestruturação do Berçário com a introdução das estantes, painel de fotos e início de estruturação do canto do descanso, aguardou-se um intervalo de dezesseis dias para retomar a coleta de dados que foi realizada na primeira quinzena de junho. Durante as 8 sessões de observação, estavam presentes a média de 24 bebês e 4 adultos.

Para identificação dos episódios na 2ª fase, focou-se nas ações dos bebês na área das estantes, painel de fotos e descanso. Como a busca foi orientada por temas específicos, optou-se por considerar, na seleção dos episódios, as filmagens das 8 sessões priorizando como na fase anterior ações que se repetiram a partir das intervenções e duração prolongada da ação.

No que se refere à organização e oferta de materiais, foi feita a discussão com as professoras sobre a importância de seleção de objetos a partir dos interesses e necessidades das crianças e proposta pela pesquisadora a reestruturação do berçário em duas áreas delimitadas pela estante, área central delimitada por tatames de EVA, área próxima do espelho, área próxima aos painéis de fotos e início do canto do descanso. Observou-se, no entanto, no início da 2ª fase, principalmente no período da manhã, que os objetos continuavam a ser oferecidos no centro da sala, todos misturados. Foram oferecidos: cones, garrafas com líquido colorido, tecidos (a maioria retalhos pequenos que não possibilitavam muitas ações, pois os bebês procuravam os pedaços maiores), panelinhas (duas a três), bonecas, tampas de panelinhas (caracterizadas como sobras de kits de brinquedos de utensílios de cozinha que permaneciam espalhadas pela sala havendo pouca procura dos bebês), potes de margarina (em pequena quantidade e pouco procurados pelos bebês), bonecas, brinquedos de encaixe (tipo monta monta os quais os bebês ainda não conseguiam utilizar de acordo com sua finalidade de encaixe), tiras de EVA, cubos emborrachados, baldinhos, uma bolsinha de pelúcia, ursinhos de pelúcia (raramente procurados pelos bebês), cones, caixas de papelão, alguns travesseiros. Com o excesso de material e as dificuldades em organizar a forma de apresentação, observou-se que os bebês passavam muito tempo observando e selecionando objetos, mas envolviam-se pouco nas ações havendo muita dispersão e disputas pelos mesmos objetos.

Sendo assim, foi preciso retomar a conversa com a professora desse período a respeito dos critérios de seleção dos materiais de modo a evitar excessos. Em momento de estudo coletivo de professores, discutimos sobre critérios como quantidade, qualidade, variedade, segurança, funcionalidade. No que tange à funcionalidade, refletimos sobre a necessidade de considerar o uso que os bebês fazem dos materiais, como os enxergam. Conversamos sobre a qualidade dos atributos (variedade, de cor, textura, material) e formas de distribuição que deveriam favorecer a formação de pequenos grupos.

Tais discussões fundamentaram-se especificamente em estudos de Forneiro (1998), Fochi (2013) e Oliveira *et al.* (2014). De acordo com Forneiro (1998), “Não é tão importante que existam muitos materiais, mas que os

existentes sejam suficientes para possibilitar um trabalho rico. A carência de materiais é tão negativa quanto o seu excesso” (FORNEIRO, 1998, p.248).

Fochi (2013) assim como Forneiro (1998), no desenvolvimento de sua pesquisa de mestrado, destacou que o acúmulo de informações demonstra prejudicar a concentração, promovendo explorações rápidas e de certo modo confusas. De acordo com estudos de Fochi (2013), diante de diversos objetos à disposição, o bebê seleciona alguns para verificar quais são os que atendem melhor os seus desejos e sua intenção. A respeito das ações dos bebês, concordamos com o autor de que “tudo que estiver compondo o repertório de suas atividades é o processo e o conteúdo de suas aprendizagens de agora e das que virão” (FOCHI, 2013, p.153).

Nessa perspectiva, destaca-se a ideia defendida por Oliveira *et al* (2014), de que a definição de critérios de seleção de objetos e atenção às formas de disponibilização dos materiais são aspectos fundamentais na organização dos espaços, a seleção dos objetos deve orientar-se em função das aprendizagens que o adulto pretende promover e do sentido que os bebês atribuem aos objetos através de suas ações. Na organização do espaço:

[...]é importante avaliar que tipo de material e que quantidade deve ser oferecida, os materiais devem ser desafiadores para as crianças, atender seus interesses, precisam ter qualidade estética e devem permitir a exploração de diferentes sentidos. (OLIVEIRA *et al*, 2014, p. 73-74)

Fomentamos a ideia já defendida por Goldschmied e Jackson (2006) de que:

[...]o cuidado do adulto com a escolha dos materiais e formas de disponibilização potencializa as brincadeiras iniciadas e dirigidas pelos próprios bebês, ao invés de dirigir o adulto assume o papel de facilitador do desenvolvimento das atividades. (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p.52)

Diante dessa premissa, após o estudo coletivo, notou-se que a professora do período da manhã e auxiliares passaram a recolher brinquedos espalhados em demasia e aqueles objetos que pareciam não fazer sentido ou não despertavam interesse dos bebês. Foram retirados os materiais como cubos, retalhos pequenos de tecido, tampinhas, brinquedos de encaixe, ursinhos de pelúcia, enfim os brinquedos que não tinham procura e ficavam espalhados pela

sala, sendo mantidos os brinquedos que os bebês exploravam mais, que inspiravam mais pesquisas pelos bebês.

Quanto à forma de disponibilização, a partir das primeiras observações do uso das estantes, optamos por não disponibilizar os materiais nas mesmas, eles passaram a ser disponibilizados em áreas específicas, mas ainda no chão.

Em relação à forma de ocupação das áreas e tipo de interação promovida a partir da reestruturação do espaço, consideramos a análise dos dados da 1ª fase, que evidenciaram dispersão dos bebês pela sala e maior parte das ações iniciadas pelos adultos; combinamos, na 2ª fase, a área de maior tempo de permanência dos adultos e solicitamos que procurassem não iniciar as brincadeiras mas responder às iniciativas dos bebês, para que fosse possível observar se os bebês dependem constantemente do adulto, se brincam sozinhos ou em grupos a partir da estruturação do espaço.

Sendo assim, durante as sessões os adultos mantiveram a atitude de se distanciarem das áreas mais estruturadas (estantes, painel de fotos, descanso) optando por manter-se mais de pé. A partir dessa atitude, observou-se por meio da análise dos dados: diminuição no número de mordidas e conflitos; os bebês exploraram e ampliaram a movimentação pelo espaço; houve uma diminuição de agrupamentos em torno do adulto e aumento de situações de interação entre coetâneos (em todas as sessões registrou-se a formação de grupo de bebês - duplas, trios, quartetos- notou-se duplas brincando juntos a partir de objetos diversos, trios e quartetos em torno das caixas ou estantes por exemplo).

A área do espelho foi a de maior permanência dos adultos nessa fase, quando os mesmos sentavam caracterizou-se como local onde formou-se os maiores agrupamentos, nessas situações observou-se o adulto incentivando os bebês a brincarem de beber e servirem suco aos colegas a partir das garrafas, convidando os bebês a localizarem sua foto e as fotos dos amigos em volta do espelho. A maior disponibilidade dos adultos também foi registrada pela estagiária “quando querem colo se aproximam da professora, do adulto; os adultos brincam com os bebês, ficam com os bebês, estão mais disponíveis para cuidar” (Trecho de Registro da Estagiaria, 08/06).

Concorda-se com Meneghini e Campos de Carvalho (1997) que sugerem que, à medida que o adulto organiza e estrutura melhor o ambiente, acaba por favorecer a interação entre coetâneos em atividades sem intervenção direta e

oportuniza uma interação de melhor qualidade entre criança e educadores. Diante do ambiente estruturado, o adulto torna-se:

[...]mais disponível para observar as ações das crianças, estabelecer um contato mais individualizado com aquelas que perceba necessitarem de uma atenção especial ou desenvolver atividades com pequenos grupos de crianças, possibilitando assim atuar diretamente junto à criança como um interlocutor privilegiado. (MENECHINI; CAMPOS DE CARVALHO,1997, p.70)

A partir da reestruturação do espaço e oferta de materiais observou-se diversos tipos de atividades, os bebês seguravam as garrafas, olhavam atentamente, sacudiam o líquido colorido das mesmas, simulavam que estavam bebendo algo, deitavam sobre elas. Próximos ao espelho exploravam diversos objetos; circulavam de um lugar para outro brincando de colocar e derrubar baldinhos na cabeça, tirar e por objetos nos baldinhos.

Como na 1ª fase os bebês dedicaram um longo tempo com as brincadeiras a partir das caixas, em praticamente todos os episódios foi possível observar de três a quatro bebês em volta das caixas, colocavam e tiravam objetos, negociavam com o colega a entrada e saída das mesmas, dividiam espaço dentro delas, escondiam objetos embaixo das mesmas, empurravam, usavam a caixa para subir e fazer de pula-pula. Como já defendido por Rubiano (1991,) os dados sugerem que os bebês à medida que têm oportunidade de atuar sobre o material, vão atribuindo novos significados aos objetos.

Os bebês passavam os tecidos (retalhos maiores) na cabeça, enrolavam no corpo em brincadeiras individuais; utilizavam ainda para arrastar o colega pela sala, puxar de um lado e de outro com ajuda de outro colega e, brincar de esconder. A partir da oferta de tecidos, alguns travesseiros e bonecas registrou-se nas sessões bebês brincando de alimentar, deitar a boneca no colo, dar de mamar, cobrir e enrolar com o tecido, ninar. Esse aumento na reprodução de papéis sociais durante as brincadeiras também foi observado pela estagiária “As crianças reproduzem muitas coisas como fazer o amigo ou a boneca dormir, cobrindo inclusive com o tecido, da mesma forma que o adulto faz” (Trecho de Registro Estagiária, 07/06/2017).

A análise das filmagens e registros incluindo observações da estagiária indicam diminuição da atividade individual e aumento na interação entre os bebês principalmente em torno das caixas de papelão e estantes.

As crianças nessa idade também já formam grupinhos, ficam andando pela sala, sentam nos cantos da sala e ali permanecem a brincar, uma coisa muito boa de se ver. (Trecho de Registro da estagiária, 06/06/2017)

Os bebês estão interagindo mais entre eles. (Trecho de Registro da estagiária, 08/06/2017).

Durante as observações das interações entre bebês, assim como na 1ª fase, notou-se forte presença do olhar, expressão facial, movimento como formas de comunicação.

3.3.1 Ações a partir da introdução das estantes

O modo de posicionar as estantes previsto pela pesquisadora nem sempre permitiu a formação da área circunscrita conforme indicações das pesquisas do CINDEDI, pois muitas vezes as estantes permaneceram distantes da parede permitindo uma pequena passagem para os bebês. Como a intenção nesse período era observar as diversas ações possibilitadas por esse equipamento optou-se por não intervir junto aos professores nesse sentido.

No desenvolvimento das sessões foi possível observar com frequência grupo de três a quatro bebês em torno das estantes. Corroborando com os resultados de Campos de Carvalho e Mingorance (1999 *apud* CAMPOS DE CARVALHO, 1998), “as estantes demonstraram possuir um significado comum ao grupo de bebês, facilitando o surgimento de brincadeiras compartilhadas” (CAMPOS DE CARVALHO, 1998, p.131)¹⁸

A atenção dos bebês não ficou restrita apenas a sua atividade, mas também a atividade do colega, segundo Rubiano (1991), comportamento esse indispensável para ocorrência de atividades compartilhadas.

Os bebês nessas áreas envolveram-se em brincadeiras com o corpo: circulavam e corriam em volta das estantes; passavam embaixo da estante vazada de um lado para o outro; se debruçavam sob a estante e com o corpo suspenso movimentavam as pernas no ar; sentavam sob a estante e ficam observando a movimentação da sala; deitavam embaixo da estante com tampão

¹⁸ O referido estudo foi divulgado por Campos de Carvalho em 1998, antes de sua publicação, em um evento de Psicologia realizado em Ribeirão Preto.

alternadamente; subiam e desciam da estante; sentados na estante com tampão batiam os pés sobre ele.

Durante as observações, não houve registro de acidentes envolvendo as estantes, embora inicialmente tenha ocorrido certa apreensão por parte dos adultos em relação à segurança dos bebês. Ficou acordada a necessidade de permitir a exploração por parte dos mesmos com acompanhamento. Desse modo, os adultos se posicionaram (de modo alternado) em áreas mais próximas e intervieram em situações de risco; normalmente em episódios envolvendo bebês de um ano e meio (que ainda não possuíam domínio e estavam desenvolvendo maior mobilidade), mas assim como os bebês de dois anos se colocavam a escalar as estantes, ficar de pé em cima dela. A partir da exploração dos bebês, conforme demonstra o registro da estagiária, os adultos passaram a ver a estante como equipamento que poderia contribuir com o desenvolvimento motor dos pequenos.

Nós adultos ficamos um pouco apreensivos, com o sobe e desce constante das estantes, mas temos que deixar as crianças explorarem, essa brincadeira parece trabalhar bastante a coordenação motora dos bebês. (Trecho de registro da estagiária, 08/06/2017)

Os dados confirmam as indicações de outras pesquisas, dentre elas a de Bonfim (2006) de que:

[...]as estantes eram utilizadas como um suporte corporal, independentemente se delimitavam ou não uma zona circunscrita: as crianças frequentemente ficavam deitadas na parte inferior das mesmas, ou sentadas na parte superior; apoiavam e manipulavam objetos colocados sobre as estantes. (BONFIM, 2006, p.117)

As estantes foram utilizadas pelos bebês como suporte para exploração dos objetos como cones, garrafas com sementes, tecidos, bonecas, por exemplo, como já identificou Campos de Carvalho (1990) em sua pesquisa.

[...] Pudemos observar o papel de suporte exercido pelas estantes, consideradas como equipamento, para ocorrência de atividades diversificadas. Além de suporte para manipulação de objetos aí colocados, as estantes também foram utilizadas como suporte para o próprio corpo. Ou seja, eram utilizadas para sentar deitar, pular para o chão, ficar em pé, ou mesmo sendo empurrados pela sala seja individualmente ou em subgrupos sem o envolvimento direto do adulto. (CAMPOS DE CARVALHO, 1990, p.81)

Os bebês colocavam, espalhavam e deslizavam objetos sobre ela, apoiavam objetos para empilhar e encaixar, organizavam objetos em fileiras, batiam objetos em cima da estante.

No episódio abaixo, Giovana, Isac, Maicon e Pedro compartilham uma brincadeira de bater, deslizar e derrubar cones da estante. Esse episódio em específico demonstra o comportamento de regulação como já descrito por pesquisas do CINDEDI, dentre elas Meneghini e Carvalho (2003) e Anjos (2005), ou seja, a capacidade dos bebês de agir e reagir em direção ao outro (por meio da observação, aproximação e imitação).

Gabriela bate os cones na estante, desliza sobre a estante, enquanto Igor e Mateus se aproximam, os meninos observam Gabriela, pegam cones que estavam no chão e começam a bater na estante. Pietro se aproxima, se debruça sobre a estante e observa Gabriela, Igor e Mateus batendo os objetos na estante, recolhe objetos do chão, coloca sobre a estante e começa a deslizar; na sequência passa a bater as mãos nos objetos e derrubá-los ao chão. Gabriela começa a se debruçar também sobre a estante, Mateus se aproxima olha para Gabriela, sorri e se debruça também. Ambos trocam olhares, olham para Pietro deslizando e derrubando os objetos do móvel e começam a deslizar objetos e derrubá-los da estante por um bom tempo até que a Gabriela se afasta do local. (Data:07/06, Duração:2'37'')

Nota-se no episódio que a brincadeira se desenvolve por meio da observação e imitação da ação do outro, ação de um bebê desencadeia a ação do outro, os dados confirmam os resultados de Anjos (2005) que evidenciou a observação “[...] não se limitava, no entanto, a uma atividade isolada e passiva, na medida em que desencadeava ações com relação ao coetâneo” (ANJOS, 2005, p.97), no episódio em específico a observação desencadeava ações semelhantes ao que o outro realizava.

Nesse episódio registrou-se ainda, ações e brincadeiras iniciadas pelo interesse para o que o outro estava fazendo, quais objetos estava explorando; de acordo com Anjos (2005), tal comportamento denominado “Complexo criança objeto” é ativado quando se torna “ muito mais interessante, mais vivo, aquilo que está sendo manipulado pelo outro ou o que o outro parece desejar” (ANJOS, 2005, p.92). Segundo Anjos, “possuir objeto que o outro deseja pode ter um significado diferente, criando rituais lúdicos” (ANJOS, 2005, p.92).

Nas estantes também foram registradas brincadeiras a partir das bonecas como ilustra o episódio a seguir:

Gabriela coloca bonecas em cima da estante, Elizangela sentada em cima da estante, abre as pernas e coloca uma boneca entre elas e começa a enrolá-la no tecido, logo após fecha as pernas e coloca a boneca no colo. Gabriela tenta subir na estante segurando uma boneca, mas não consegue, muda de posição, ajeita a boneca e o corpo sobre a estante até conseguir subir. Senta-se ao lado de Elizangela, coloca a boneca entre as pernas e fica observando Elizangela a cobrir a boneca. Emerson se aproxima da estante com outro tecido, e fica observando Elizangela e Gabriela. Sentado no chão, Emerson tenta cobrir o corpo com tecido, Lucas se aproxima de Gabriela balbucia alguma coisa. Elizangela derruba sua boneca da estante e tenta tomar a boneca de Gabriela, olha para ela e diz “É minha”. Gabriela se recusa a entregar a boneca para Elizangela. Elizangela, desce e deita embaixo da estante. Emerson segurando o tecido e Lucas resolvem subir na estante e sentar próximos a Gabriela. Gabriela desce segurando a boneca e segue para outra área da sala. Emerson de frente para Lucas tenta cobrir suas pernas com o tecido, Lucas mantém-se observando. (Data: 07/06, Duração: 2’00”)

Tal episódio evidencia tentativas de aproximação para desenvolvimento de ações compartilhadas, como já descrito por Anjos (2005), a interação é baseada na intensa observação do outro. Gabriela demonstra inicialmente o desejo de brincar junto com Elizangela, mas sente-se ameaçada com a tentativa da colega e recusa-se a entregar a boneca. Como defendido por Anjos (2005), tal situação “leva os parceiros envolvidos a negociarem significados que atribuem a si mesmo, ao outro e à situação como um todo” (ANJOS, 2005, p.60). No episódio em específico, Elizangela não assume o posicionamento de ameaça atribuído por Gabriela, diante da recusa da colega, decide afastar-se. Emerson e Lucas acompanham as ações das colegas continuamente, confirmando a indicação de Anjos (2005) de que a observação assume por vezes a forma de monitoramento e escaneamento do outro e da situação. Emerson e Lucas parecem observar para decidir o momento de aproximação, chegar mais perto das colegas e brincar na estante assim como elas.

Esse episódio demonstra ainda a existência de primórdios de brincadeira de faz de conta, Elizangela parece brincar de cuidar da boneca, reproduzindo ações inspiradas em modelos sociais como colocar a boneca no colo, enrolar e cobrir a boneca com o tecido, como se fosse um bebê. A estante nesse caso, como já descreveu Rubiano (1991), parece ter desencadeado cenários da memória infantil, onde a ação de cuidar ocorre normalmente em superfícies elevadas, delimitadas, a estante parece ter favorecido assim a existência de

significados partilhados entre Gabriela e Elizangela favorecendo a reprodução de experiências cotidianas.

Conforme sugere Campos de Carvalho (1998), as estantes com superfície de apoio parecem favorecer o desenvolvimento de “atividades cotidianas da cultura ocidental, as quais geralmente são desenvolvidas sobre superfícies delimitadas (brincar de casinha, fazer comida, brincar com carrinhos etc.)” (CARVALHO, 1998, p.131).

No próximo episódio, foi possível observar Elizangela, Thainá, Pietro e Emerson se alternarem e se envolverem em tentativas de utilizar o tecido para fechar a passagem e improvisar uma espécie de cabana para brincar de esconde.

Elizangela deita embaixo da estante com tampão, usa um pedaço de tecido para cobrir, fechar a abertura da parte frontal da estante, por meio do tecido constrói uma espécie de cabana, deita e fica por um tempo em silêncio, deitada. Pietro e Thainá notam a cabana, se aproximam da estante, começam a bater no tampão até Elizangela sair debaixo da estante. Na sequência, Pietro pega o tecido de Elizangela que se afasta, acompanhado do olhar de Thainá entra embaixo da estante, tenta se esconder como Elizangela. Com a ajuda de Thainá, Pietro pega o tecido, posiciona sobre a abertura da estante na tentativa de fechar a passagem. Deitado embaixo da estante Pietro segura o tecido para Thainá entrar e deitar também. Por meio de um vão é possível observar, Pietro e Thainá deitados debaixo da estante um de frente para o outro se olhando fixamente. Emerson se aproxima e toma o tecido, Pietro e Thainá levantam e se afastam da estante. Emerson deita embaixo da estante e ali permanece até a chegada de Elizangela e Pietro. Elizangela tenta fechar a passagem novamente com tecido, o tecido escorrega e ela se irrita, Pietro aproxima-se e ajuda Elizangela a posicionar o tecido, Elizangela sai em busca de outro pedaço de tecido, enquanto isso Emerson permanece deitado, a ser observado por Pietro. Elizangela com outro tecido em mãos e ajuda de Pietro fecha totalmente a abertura da estante, como uma cabana, enquanto Elizangela permanece deitada lá dentro. (Data:05/06, Duração:2'42")

Os dados sugerem que a estante com tampão serviu de esconderijo e abrigo para os bebês. No episódio abaixo, assim como em outros momentos, foi possível notar ainda que os bebês procuravam o móvel para brincar de forma mais protegida ou descansar num local mais isolado do grupo. Os dados corroboram com os resultados de Campos de Carvalho e Mingorance (1999 *apud* CARVALHO, 1998), que evidenciaram:

[...] a superfície de apoio da zona circunscrita, por ter um significado comum ao grupo, facilitaria o envolvimento das crianças em atividades conjuntas, levando ao compartilhamento não só de ações, mas também de intenções, expectativas de ações e significados” (CARVALHO, 1998, p.131).

3.3.2 Ações a partir da introdução do painel de fotos

De acordo com Oliveira *et al* (2014), o uso das fotos do cotidiano das crianças e suas famílias possibilita o desenvolvimento de conversas com elas sobre experiências vividas na escola e em casa e permitem que as crianças se divirtam ao apontar para elas, reconheçam a própria imagem e construam a ideia de continuidade. A presença das fotos permite a retomada de experiências já vividas, contribuindo para que os bebês reconheçam o espaço do berçário como seu e do seu grupo, as imagens expostas tornam o espaço mais carregado de sentidos, informam sobre quem são as crianças e o que elas fazem e aprendem.

Nesse sentido, foi observado a partir do painel de fotos, momentos de exploração individual e em grupo, às vezes por um curto período de tempo, outras por longos períodos.

Os bebês sentavam diante do painel de fotos e observavam, deitavam, olhavam e apontavam para algumas fotos, sorriam, vocalizavam algo, outros deitavam no chão apoiavam o queixo e permaneciam um bom tempo olhando para as fotos como ilustra o episódio abaixo:

Valentim aproxima-se do painel de fotos de momentos da rotina dos bebês, em pé de frente ao painel olha atentamente para as fotos, passa as mãos nas fotos, para, se distancia, olha para as imagens novamente. Vira-se de costas para o painel, observa a movimentação dos outros bebês pela sala, volta-se para o painel novamente, levanta as mãos para cima, coloca na cabeça e diante das fotos permanece de pé olhando atentamente por um bom tempo. Na sequência, aponta para uma foto, vira-se para uma dupla que passa a brincar próximo a ele, observa os colegas. Volta a observar as fotos, agacha para olhar as fotos que estão mais abaixo do painel, se aproxima das imagens, aponta, olha fixamente para imagem das crianças em atividade balbucia algo (inaudível) até que percebe a presença da pesquisadora com câmera próxima, olha para pesquisadora, para os bebês que brincam próximos a ele e volta a explorar o painel aponta para as imagens, desliza a mão sobre as fotos, caminha do painel de fotos da rotina para o outro próximo com fotos da família repetidas vezes, toca algumas fotos, para e olha atentamente para uma em específico e na sequência volta-se para a movimentação da sala” (Data:09/06, Duração:2'41”).

Nesse episódio em específico, é interessante destacar que embora atento ao que ocorria na sala e ao seu redor, Vicente manteve-se por um bom tempo explorando o painel. Vicente apresentou um comportamento que corrobora com os dados apresentados por Rubiano (1991):

As crianças embora envolvidas em suas próprias brincadeiras abstraído-se da tentação em torno, mostraram-se muito atentas ao que acontecia ao seu redor. Por vezes interromperam sua brincadeira para observar o que ocorria com a pajem ou com as outras crianças, mas retomavam sua atividade em seguida” (RUBIANO, 1991, p. 85)

Os bebês envolvidos com os painéis, em dupla ou trio em pé diante dos painéis selecionavam algumas fotos, tocavam, apontavam determinada imagem para o colega, sentavam um ao lado do outro ou permaneciam em pé diante do painel a realizar conversas a partir das fotos (linguagem incompreensível para os adultos, mas que pareciam fazer todo sentido para os bebês). Como apontado pela estagiária os bebês se divertiam e interagiam com as fotos “As crianças gostam de ficar olhando as fotos (delas próprias e com a família) no painel, as crianças ficam bastante tempo olhando e ‘conversando’ com as fotos”. (Trecho de registro da estagiária 09/06/2017).

3.3.3 Ações a partir do início da estruturação do canto do descanso

Durante o desenvolvimento da 1ª fase da pesquisa, observou-se em diversas sessões bebês deitados no chão, bebês sonolentos procurando um lugar para descansar.

Tais dados fomentam a ideia já defendida por Goldschmied e Jackson (2006) de que na organização dos espaços dos berçários é preciso “estabelecer um espaço silencioso e delimitado para descansar” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 45), pois os bebês “necessitam de um espaço acolhedor, confortável e visualmente satisfatório em que possam ter atendimento às necessidades individuais” (GOLDSCHMIED; JACKSON, 2006, p. 52).

Sendo assim, a 2ª fase a estruturação do canto do descanso iniciou-se pela disponibilização de colchonetes em uma área específica e introdução de tecidos transparentes (tipo voal) para delimitar a área.

Os primeiros dados coletados no canto do descanso, demonstram que inicialmente os bebês utilizavam esse espaço para explorar objetos, retiravam

os colchonetes, pisavam e acordavam o colega que era colocado para dormir naquele espaço, puxavam o tecido, brincavam de esconde com o tecido, cobriam o corpo. Demonstraram não terem compreendido aquele espaço como um local mais reservado conforme registros a seguir.

Elizangela pega um tecido cobre e enrola boneca, Pietro tira e põe os objetos no baldinho, José fica pisando nos colchonetes, uma criança tenta dormir, mas não consegue, forma-se um grupo de 6 a 7 crianças no canto, o espaço parece não funcionar bem. (Trecho de registro pesquisadora, 05/06)

Mateus observa o movimento do tecido voal provocado pelo ventilador ligado, deita no colchonete e fica tocando o tecido, Rodrigo se aproxima e se esconde atrás do tecido, segura pela ponta e começa a movimentar também, cobre o rosto e começa a olhar o colega através da transparência do tecido (Trecho de registro pesquisadora, 09/06/2017)

Por esse motivo, a primeira atitude dos adultos foi colocar um colchonete em outro local (mais afastado) para os bebês descansarem como já ocorria na fase anterior, pois os bebês pareciam não compreender o sentido do canto do descanso.

Dessa forma, foi necessário conversar com as professoras sobre a necessidade de estruturar melhor o espaço que apresentava apenas colchonetes e voal delimitando a área, além de modelizarem para os bebês a funcionalidade da área. Sendo assim, foi introduzida uma colcha para cobrir os colchonetes e um ou outro adulto passou a permanecer com mais frequência no local, passando a retirar objetos levados e deixados pelos bebês nessa área (quando necessário) e fazendo bebês dormirem como ilustra o episódio a seguir:

A auxiliar de berçário coloca Walter deitado de bruços no colchão e começa a bater em suas costas para ajudá-lo a dormir. Elizangela observa atentamente a auxiliar a cantar e bater suavemente nas costas do colega para ajudá-lo a dormir. Elizangela então pega uma boneca que estava próxima do colchonete, puxa uma ponta da colcha, vira a boneca de bruços e começa a bater nas costas dela, imitando as ações de auxiliar de berçário. Dênis se aproxima, senta ao lado de Walter, olha para a auxiliar que diz “Canta musiquinha para o nenê dormir, canta, nana nenê...”. Elizangela olha para a auxiliar e começa a cantar “nana, nana” batendo suavemente as mãos nas costas de Walter. Walter se afasta e passa a observar as crianças interagindo. Dênis e Elizangela se olham, expressam um sorriso. Elizangela puxa outra ponta da colcha na tentativa de cobrir Walter, na sequência puxa a colcha, segura na calça de Walter, puxa a calça, levanta-se para olhar o que há dentro da fralda do colega. A auxiliar observa, sorri e incentiva Dênis e Elizangela a cuidar do colega. Dênis e Elizangela permanecem por um longo período brincando de cuidar do colega, alternando ações de ninar batendo nas costas, colocando as mãos sobre o bumbum de

Walter e movimentando, cobrindo com a colcha e olhando para dentro da fralda cuidando para que não estivesse suja. Enquanto isso, Walter parece consentir com a brincadeira, mantendo-se de bruços, quietinho (Data:07/06/2017, Duração: 4'04'').

Como demonstra o episódio, a presença da auxiliar de berçário no canto do descanso fazendo Walter dormir e incentivando posteriormente Elizangela e Dênis a fazer o mesmo foi marcante e contribuiu para os bebês compreenderem esse espaço como lugar de descanso. Diante de um modelo e sem a interrupção do adulto que se colocou no papel de observador e incentivador como denomina Goldschmied e Jackson (2006), a brincadeira de cuidar do colega prolongou-se por um bom tempo.

Dessa forma, concorda-se com Simiano (2010):

O espaço potencializa a educação. Mas é o olhar, a conversa o toque, o sorriso, a brincadeira, as relações e as experiências que transformam o espaço da creche em lugar de viver a infância, não uma infância qualquer, mas uma infância inteira, uma infância completa, infância em plenitude. (SIMIANO, 2010, p.117)

A partir das intervenções dos adultos, ao final das observações, alguns bebês passaram a buscar esse espaço quando estavam com sono, passando a significar aquela área específica como lugar de descansar. Esse processo de significação por parte dos bebês foi registrado e continuará a ser descrito na 3^o fase.

3.4 Análise geral 3^a fase

No processo de identificação de episódios na 3^a fase foram considerados especificamente filmagens envolvendo ações dos bebês no canto do descanso (reestruturado), canto da casinha e canto com painel de objetos do cotidiano. Na seleção dos episódios, considerou-se como na fase anterior ações que se repetiram a partir das intervenções e episódios com maior tempo de duração.

A coleta de dados iniciou-se na segunda quinzena de junho e finalizou-se no início de julho, após 12 dias da introdução das novas intervenções, para que os bebês pudessem se familiarizar com as mudanças. Foram realizadas 8 sessões de observação, com média de 22 bebês presentes até final de junho e 19 bebês presentes no início de julho (devido aproximação do recesso escolar e existência de bebês doentes nesse período). A partir da quarta sessão de

observação também houve uma diminuição no número de adultos conforme relatado na caracterização do local e sujeitos da pesquisa.

Na 3ª fase, o berçário passou a ser estruturado por uma área próxima ao espelho contendo um tatame para delimitação e disposição de tecidos, dois travesseiros e bonecas; canto do descanso delimitado por cortina de tecido, colchonetes revestidos com lençol colorido e um suporte de tecido colorido fixado na parede contendo livros de banho, revistas e livros diversos de literatura infantil; área de brinquedos não estruturados delimitada pelas estantes, com cones, rolos de papel higiênico coloridos, rolos de papelão de tamanhos diversos, garrafas com sementes e líquido colorido disponibilizados sobre a estante vazada; canto da casinha com a organização de cenário que buscava reproduzir uma cozinha em detalhes com a presença de objetos do cotidiano que, segundo a literatura, incentivam o desenvolvimento do faz-de-conta; uma área próxima aos painéis de fotos e outra próxima ao painel de objetos do cotidiano. Com base nas observações das fases anteriores, disponibilizou-se uma área com três caixas de papelão coloridas e tamanhos diversos.

Os materiais deixaram de ser oferecidos no centro da sala e passaram a ser distribuídos em áreas específicas, mas na primeira sessão continuavam sendo disponibilizados no chão (mesmo com a presença das estantes para formação de arranjos circunscritos 'cantos'). Sendo assim, foi preciso intervir junto aos adultos para que disponibilizassem os materiais nas estantes, da seguinte forma: em cima da mesa alguns copos e uma garrafa de água; no fogão panelas de alumínio bem pequenas e colheres de pau; sobre a estante com tampão um suporte para secar louças, com pratos, xícaras, colheres e ao lado uma esponja de lavar louça e um pano de prato; na estante vazada diversos cones, rolos de papel higiênico coloridos, rolos de papelão de tamanhos diversos, garrafas com sementes e líquido colorido.

A partir da estruturação do berçário em diversos cantos de brincar, observou-se um número menor de bebês em volta do adulto (3 a 4), diminuição no tempo de permanência na área ocupada pelo adulto (os bebês buscavam o adulto, interagem com o mesmo, mas logo procuravam um outro canto para explorar, um objeto específico para brincar).

Na maior parte do tempo das observações, permaneceu apenas um adulto na sala enquanto os demais dedicavam-se a atividades de cuidado.

Quando não estavam envolvidos com tais atividades, observou-se que os adultos ficaram mais disponíveis para dar colo, interagir e brincar junto com os bebês. Durante as brincadeiras livres, não mais iniciando as atividades, mas respondendo às iniciativas dos bebês, deixavam ser “alimentados” pelos bebês, que os procuravam levando copos que (para eles) pareciam servir de recipiente para suco ou levando pratos e potes com colheres que pareciam utilizar para servir comida; em outras situações observou-se o adulto sentado com um livro em mãos, mostrando imagens para os bebês, conversando sobre as imagens.

Em outras circunstâncias, por solicitação da pesquisadora, o adulto se pôs a recolher objetos pela sala quando ficavam espalhados em excesso e as áreas destinadas para tais materiais pareciam ficar vazias. Tal ação tinha como intuito reorganizar as áreas e favorecer o desenvolvimento de brincadeiras de faz de conta; diante de situações, por exemplo, em que o bebê começava a empurrar o fogão (caixa de papelão) pela sala ou iniciava tentativas de sentar ou subir na mesma o adulto convidava o bebê a posicionar o fogão (caixa) na área da cozinha para preparar um alimento. Tal intervenção repetidas vezes, contribuiu para que aos poucos os bebês passassem a significar aquela caixa como fogão, assim como ocorreu com a caixa que reproduziu a geladeira. Durante as observações notou-se que tais caixas para os bebês passaram a ter um significado simbólico enquanto as outras que estavam disponíveis na sala seguiam sendo utilizadas para fins de exploração conforme indicam os estudos de Oliveira *et al.* (2014).

Os dados sugerem que os bebês também passaram a atribuir outros significados para as estantes, nessa fase não foram observados debruçando ou subindo nas mesmas, mas a utilizando como suporte para brincadeira de casinha e manipulação de objetos.

Nessa fase, foram observadas muitas experiências envolvendo ações de cuidar, ações de representação de papéis sociais, conforme já descrito pelas pesquisas do CINEDI, dentre elas a pesquisa de Rubiano (1991) e estudos de Oliveira *et al.* (2014).

Os bebês permaneceram por mais tempo envolvidos nas brincadeiras a partir dos objetos da casinha conforme indicações de Oliveira *et al.* (2014) e Goldschmied e Jackson (2006). Abaixo trecho de registro da estagiária que corrobora com tal constatação.

A felicidade das crianças quando eles veem a sala arrumada para brincar é demais! Tem criança que adora brincar com as panelinhas para fazer comidinha, ficam horas e horas na mesma brincadeira. (Trecho de registro da estagiaria,05/07/2017)

De modo geral, observou-se bebês brincando de cuidar de bonecas: carregavam as mesmas por toda a sala; enrolavam, passavam tecido no corpo e na cabeça da boneca parecendo higienizar. No canto das bonecas, foram registradas ações em que posicionavam uma boneca ao lado da outra; pegavam potes, pratos e colheres e simulavam a preparação de alimento para na sequência oferecer as bonecas; colocavam as bonecas no colo, abraçavam, aproximavam do peito, balançavam as bonecas; colocavam de bruços batiam nas costas parecendo fazer a boneca dormir.

O canto com brinquedos não estruturados foi pouco procurado, aparentemente devido ao maior número de suportes ambientais para estruturar as brincadeiras e por terem explorado com frequência tais materiais nas outras fases; mas ainda sim em alguns episódios observou-se os bebês encaixando, empilhando, enfileirando cones e rolos de papel higiênico.

Os bebês foram observados ainda em torno do painel de fotos, olhando, tocando e conversando a partir das mesmas; o painel proporcionou ainda uma cena curiosa: Thainá pegou um copo e uma colher levou até o painel, sentou próxima as fotos, olhou atentamente e na sequência encostou a colher em uma imagem, embora não seja possível afirmar Thainá parecia agir como se estivesse alimentando as pessoas da imagem.

Essa pesquisa assim como os estudos de Campos de Carvalho e Padovani (2000) indica que a estruturação da sala por cantos propicia a emergência de determinados repertórios de ações, conhecimentos e significações comuns, já vivenciadas por várias crianças. Tal experiência anterior facilita o compartilhamento de atividades:

Possibilitando a ocorrência de interações mais frequentes e mais duradouras, as quais propiciam condições para a criação de novas brincadeiras e novos significados, que passam então a serem compartilhadas pelas crianças durante suas interações. (CAMPOS DE CARVALHO; PADOVANI, 2000, p.464)

3.4.1 Ações a partir da finalização do canto do descanso

Após a finalização da estruturação do canto do descanso e com a atitude dos adultos em servir de modelo de utilização, foi possível observar diferentes formas de uso deste local. O episódio abaixo ilustra o uso do espaço por Lucas e Yago para manusear livros e revistas, Lorena e Dênis para brincadeira de esconde, Dênis inicialmente e Rodrigo como espaço para dormir.

Sentado no canto do descanso, Igor se põe a folhear uma revista, Lucas se aproxima, observa Igor, pega um livro de banho e senta ao lado do colega. Igor ajeita a revista no colo e continua a folhear a revista. Lucas solta o livro de banho e busca uma colher próxima à área do descanso, senta-se novamente ao lado de Igor e começa a deslizar o objeto no chão. Igor chama atenção de Lucas para a imagem de um bolo dizendo algo (inaudível), Lucas abandona a colher e passa a olhar a imagem apontada por Igor. Igor volta a folhear a revista e Lucas observa o colega. Lorena se aproxima da área, vai até o suporte e se esconde atrás dele, Dênis que estava deitado ao lado para dormir, senta e começa a observar Lorena que ali permanece praticamente imóvel. Igor e Lucas notam o movimento, mas ambos mantêm atenção na revista. Walter aproxima-se da dupla e passa a acompanhar Igor manuseando a revista. Igor aponta uma imagem para os colegas e diz algo (incompreensível), Lucas olha para imagem, levanta e resolve se afastar, Walter toma o lugar de Lucas, pega o livro de banho que havia sido deixado por Lucas e começa a olhar. Lucas volta a se aproximar, observa Igor olhando fixamente para a imagem de um carro. Walter se levanta e pega um livro no suporte e caminha para outro espaço da sala. Nesse período, Lorena se afasta e Dênis resolve imitar a colega, se escondendo atrás do suporte. Rafael aparentemente sonolento chega e deita no colchonete. Rodrigo nota Dênis escondido atrás do suporte, que se mostra para Rodrigo e sorri, se esconde novamente em uma provável brincadeira de cute, Rodrigo responde com um sorriso, em seguida se posiciona de bruços, fecha os olhos se mantendo nessa posição até dormir. Dênis nota Rodrigo dormindo, observa Igor e Lucas concentrados na revista, sai detrás do suporte e caminha para outras áreas do berçário. Igor continua olhando para as imagens, Lucas que havia sentado ao lado do colega se levanta e se afasta em direção a outros espaços do berçário. Enquanto Igor se mantém por um longo período manuseando a revista até que Mateus o procura trazendo uma caixa, Igor então solta a revista pega a caixa de Mateus e sai a empurrar pela sala. (Data:28/06/2017, Duração:12'07")

Para além do referido episódio, foi possível de modo geral observar nas sessões bebês dormindo tranquilamente nesse espaço; não houve registros de crianças levando para o canto outros objetos além das bonecas, apenas Elizângela e Lorena ainda levando bonecas para brincar de cuidar (enrolar no tecido, fazer dormir colocando de bruços e batendo suavemente as mãos nas costas) na maioria das vezes individualmente, permaneciam realizando suas brincadeiras, mas sem interromper o descanso do outro.

Os bebês caminhavam para o canto, deitavam, olhavam para o teto, viravam-se de bruços, seguravam dedos dos pés ou um paninho até pegar no sono, outros deitavam de bruços nos colchonetes e posicionavam-se para olhar a movimentação da sala. Foi possível observar ainda duplas deitadas nos colchonetes de frente a trocar olhares.

Conforme indicações de Oliveira *et al.* (2014), a disponibilização de portadores textuais no suporte (clássicos infantis, livros de animais, revistas), como descrito no processo de reestruturação do berçário, teve como intuito oportunizar o manuseio de livros cotidianamente, utilizando o canto do descanso também como local para manusear livros.

A ação de manusear livros e revistas foi observada por meio da atividade dos seguintes bebês: Thainá, Dênis, Rodrigo, Vitória, Pietro, Yago, Lucas, Lorena, Walter, Mateus, Diogo. De modo geral, os bebês pegavam livros no suporte, sentavam, folheavam, olhavam para as imagens, espalhavam livros pelos colchonetes, carregavam livros pela sala, abriam e fechavam os livros, um ou outro bebê passava o livro na cabeça, passava as mãos nas imagens, apontava para uma imagem e expressava sorrisos. Em dupla, um bebê apontava uma imagem do livro para o outro e balbuciava algo, ou apontava e dizia “olha”. A maioria dos bebês colocava o livro ou revista no colo para folhear, deitava de bruços no colchonete, apoiava o livro no chão ou elevava com as duas mãos para olhar as imagens. Três bebês puxaram o suporte e usaram o mesmo para brincar de se esconder (Lorena, Mateus e Dênis), outros tiravam e colocavam o livro no bolsão do suporte. Durante as observações, somente três bebês levaram livros à boca (Mateus, Rodrigo, Walter), rasgaram e tiraram folhas, nessas situações houve intervenção do adulto.

Por longos períodos e em praticamente todas as sessões, observou-se a ação constante de Yago a manusear livros e revistas. Posicionava o portador de diferentes formas, exercitando diferentes movimentos de manuseio: sentado, posicionava o livro entre as pernas e segurava a ponta da página para folhear; sentado, com uma mão segurava uma folha e com a outra puxava o meio da página para folhear. Yago olhava para as imagens de diferentes ângulos: de bruços, posicionava os cotovelos no chão e segurava o portador de frente para o rosto ou deitava sobre a revista posicionada no chão. Sentado, segurava o portador com as duas mãos trazia e afastava as imagens do rosto.

Os dados sugerem, como já descreveu Oliveira *et al.* (2014), que a criança, ao estabelecer o primeiro contato com o livro, interessa-se pelos seus atributos (forma, cores, textura), mas à medida que participa de experiências de leitura dirigidas pelo professor ou experiência de manuseio de livros, passa a significar o uso do livro como uma prática social. É importante ressaltar que, embora as observações tenham ocorrido em momento de atividades livres, a leitura feita pelo professor ocorria com frequência em momentos específicos durante a rotina do grupo. Além disso, durante o desenvolvimento da pesquisa, foi possível notar principalmente no final da 2ª e 3ª fases, em que os adultos ficaram mais disponíveis para interação, momentos em que o adulto se sentava em um pequeno grupo para explorar o livro e contar histórias. O comportamento leitor do professor, as intervenções quando os bebês levavam o livro à boca e rasgavam, mais a oportunidade de manusear os livros, parecem ter contribuído para os bebês significarem o livro como um objeto social.

3.4.2 Ações a partir da introdução do canto da casinha

Na estruturação do canto conforme já descrito no processo de reestruturação do berçário, buscou-se atender as indicações de Oliveira *et al.* (2014), estruturando um cenário com a presença de objetos e arranjos culturais que se configurassem como referência para ações imitativas ou representativas dos bebês.

Nos primeiros registros no canto da casinha observou-se movimentação de 6 a 8 bebês em torno dessa área, os bebês selecionavam e disputavam com frequência os utensílios de cozinha (dentre os materiais mais disputados estavam as panelas e canecas de alumínio, colheres de diversos tamanhos, garrafas e copos), sendo necessária em muitas ocasiões intervenção dos adultos chamando atenção para a variedade e quantidade de objetos e possibilidade de compartilhar materiais e espaços com os colegas. Contudo, a partir da 3ª sessão, registrou-se diminuição nos conflitos, a disputa de objetos manteve-se, mas os bebês passaram a negociar, normalmente um bebê cedia o objeto para o outro, aceitava a perda e saía logo em busca de outro material, os bebês passaram a envolver-se por um tempo maior nas brincadeiras.

No canto da casinha, com pouca frequência, foram observadas ações exploratórias como: tirar e espalhar os objetos do fogão, geladeira, mesa e estante para manipulá-los no chão ou deslocá-los por toda sala, nesse percurso muitos objetos eram abandonados pelo caminho, alguns bebês (Walter, Igor, Mateus, José, Valentim, Dênis) pisavam, sentavam, chutavam, corriam atrás, batiam um contra o outro, no início das observações, sendo necessária intervenção dos adultos em algumas situações, também a retirada de objetos danificados que passaram a oferecer riscos às crianças, mas ao final já estavam utilizando os materiais para ações representativas. Tais dados confirmam os resultados de pesquisas do CINDEDI, dentre eles os resultados de Anjos (2005) que indicam que as interações entre as crianças (de diferentes faixas etárias inclusive) e interações com os adultos podem modificar os comportamentos e alterar as habilidades, potencializando o desenvolvimento infantil.

Como confirmam as observações da estagiária, espaço da casinha foi o mais procurado pelos bebês:

O canto da cozinha é o mais disputado pelas crianças: os meninos, as meninas, gostam bastante de brincar de faz de conta com as coisas da cozinha, gostam de fazer comidinha e a levam para as professoras comerem. Tem os que ficam mais envolvidos com as brincadeiras de faz de conta, mas também tem as crianças que gostam de produzir som com as panelas e as tampas de alumínio. (Trecho de registro da estagiária,30/06/2017)

Próximo ao local, mantinha-se também um ou outro bebê observando a uma pequena distância as brincadeiras dos colegas.

No fogãozinho (feito a partir de caixa de papelão,) foram observados bebês reproduzindo a ação de preparar comida (utilizando colheres de pau e movimentos circulares dentro das panelas e canecas de alumínio, alguns apertando o botão e reproduzindo o som de quando se liga o fogão); no fogão, mesa e estante foram observadas ações de despejar algo de uma panela para outra, da panela para um prato ou pote como se fosse um alimento; ações de servir o alimento para o adulto ou boneca, ou até mesmo de comer. Em algumas situações esses movimentos eram individuais, mas a grande maioria das situações constituíram-se em interações rápidas com média de um minuto e meio a três minutos. O interessante é que tais interações eram interrompidas por um objeto, um colega ou um fato que chamou mais atenção, mas por muitas

vezes eram retomadas chegando a ocupar um longo período da sessão de observação. Tais interrupções dificultaram a descrição dos episódios interativos, mas confirmaram os estudos de Anjos (2005), que indicaram que “o processo interativo está aberto a mudanças em função das próprias ações e seus desdobramentos” (ANJOS, 2005, p.78). Desta forma, é preciso estar atento “sobre a possibilidade de múltiplos pontos de vista a respeito das situações de interação entre crianças que envolve tanto o olhar da educadora para a situação, como de cada uma das crianças envolvidas” (ANJOS, 2005, p.79).

A partir da garrafa de café, foram observados bebês repetindo movimentos de abrir e fechar, tirar e colocar a tampa (alternando movimentos como rosquear e encaixar); ações de despejar algo nas xícaras e copos como se tivessem oferecendo café para o outro (situações essas em que muitas vezes se alternavam os papéis de servir e receber o café); bebês levando a xícara ou copo à boca, como se estivessem bebendo o líquido, brincando de jogar líquido de um copo para o outro.

Na peça de madeira (utilizada como mesa), foram observadas ações de estender o tecido sobre ela, colocar copos, pratos e sentar em volta para comer.

As estantes foram utilizadas como apoio para pôr os objetos da cozinha, preparar e servir alimento. Manteve-se a presença de uma área com caixas de papelão deduzindo que fossem utilizá-las para empilhar, para entrar, empurrar (fato que ocorreu em algumas sessões), mas observou-se outros usos das caixas. Os bebês passaram a utilizá-las como apoio para sentar; ou subir para alcançar ou visualizar algo fora da sala; virar de bruços para usar como assento; sentar e pular; bater objetos; posicionar de bruços caixas de diferentes tamanhos para subir (fazer de escada); lugar para brincar e explorar os objetos sem interrupção ou ameaças.

De acordo com Forneiro (1998):

A variedade de materiais está relacionada com sua capacidade para estimular, provocar um determinado tipo de atividade. Normalmente os materiais condicionam muito, já que as crianças costumam usá-los de um modo muito diversificado. (FORNEIRO, 1998, p.247)

As ações registradas estão de acordo com os estudos de Campos de Carvalho e Rubiano (2010), que indicaram a relação entre organização espacial, interação e brincadeiras de faz de conta:

Vygotsky(1987) propõe que a brincadeira cria uma zona de desenvolvimento potencial, no qual a criança se comporta além do habitual para idade, além de seu comportamento diário. Segundo ele, a criança muito pequena tem suas limitações pelas restrições situacionais e seu comportamento é em grande parte determinado pelas condições existentes do ambiente imediato. Howes e Unger (1989) sugerem que crianças da mesma idade, ao compartilharem uma situação de faz de conta, estimulam-se mutuamente para o desenvolvimento em comportamentos mais complexos do que aquele da criança fora do jogo ou em um jogo solitário. (CAMPOS DE CARVALHO; RUBIANO, 2010, p.116)

No canto da casinha os temas das brincadeiras estavam ligados, como afirma Rubiano (1991), às experiências do cotidiano da casa e da creche como ilustram os episódios a seguir:

Próxima à estante, Lorena coloca uma boneca deitada no chão, pega uma caneca e uma colher grande de plástico, encosta a colher na caneca, segura a cabeça da boneca com uma mão e com a outra leva a colher até a boca da boneca, olha para colher, leva a colher à boca da boneca. Concentrada na brincadeira de alimentar a boneca, mesmo com aproximação de vários bebês em busca de objetos na estante, mantém atenção à sua atividade por um longo tempo. Quando percebe que não há outros bebês brincando na estante, levanta-se, caminha levando a boneca embaixo do braço, a colher e a caneca nas mãos, coloca a boneca deitada sobre a estante, posiciona a caneca ao lado. A professora se aproxima e coloca o suporte de lavar louças ao lado da boneca de Lorena, ela observa e segue com sua atividade de alimentar a boneca; nota objetos embaixo da estante, solta a colher que segurava e pega uma colher pequena de alumínio e volta a alimentar a boneca. Elizângela se aproxima trazendo objetos para colocar no suporte de secar louças, caminha pela sala recolhe objetos e coloca no suporte, traz então uma esponja de lavar louças e começa a esfregar nos objetos. Lorena observa, mas não interrompe sua atividade. Até que Elizângela pega um pratinho e uma colher se aproxima de Lorena e coloca sua colher na caneca de Lorena, Elizângela parece retirar alimento da caneca de Lorena para colocar no seu pratinho. Lorena inicialmente se afasta com a caneca, encara Elizângela, se aproxima novamente, olha para Elizângela que segue com o movimento de colocar a colher na caneca e levar até o pratinho. Lorena se afasta, Elizângela volta ao suporte para esfregar a esponja no pratinho. Lorena coloca a caneca sobre a estante, coloca a colher dentro dela e depois em sua mão, leva a mão até a boca, como se estivesse comendo algo. Thainá se aproxima e leva a caneca de Lorena que pega uma xícara ao lado, coloca a colher dentro da xícara e começa a fazer movimentos circulares, para por um momento e leva a colher até a boca, em seguida se afasta da estante levando a xícara e a colher. (Data:26/06/2017, Duração:5'50")

Esse episódio evidencia que Lorena (na brincadeira de cuidar da boneca) e Elizângela (na brincadeira de lavar louça, depois retirar “comida” da caneca de Lorena e colocar no prato) reproduzem comportamentos sociais, muito

provavelmente ações observadas e significadas nas interações com o adulto. Como o material é mediador de suas ações, os bebês procuram descobrir o que é possível fazer com ele e selecionar aqueles que melhor atendem suas intenções conforme indicou os resultados de Fochi (2013). As ações de Lorena e Elizângela evidenciam o papel preponderante do objeto em suas ações conforme apontou os estudos do CINDEDI, dentre eles Campos de Carvalho e Rubiano (2010), e ilustram o desenvolvimento do brincar que, conforme descreve Oliveira *et al.* (2014), partem de ações representativas e caminham para o jogo simbólico.

[...] no início, a capacidade de imaginar está totalmente vinculada ao objeto como quando o bebê fala “alô” ao manipular um telefone real ou um objeto muito semelhante, mais tarde essa capacidade se desvincula do significado real do objeto e a criança cria uma situação simbólica a partir de objetos comportamentos e significados internalizados, assim por meio da imitação precursora da representação a criança irá ingressar no mundo dos símbolos e irá dominar progressivamente no jogo do faz de conta. (OLIVEIRA, 2014, p. 123)

3.4.3 Ações a partir da introdução do painel de objetos do cotidiano

O painel foi construído a partir de uma placa de MDF com diversas perfurações, onde foram instalados para pesquisa dos bebês: duas tomadas, um trinco, uma torneira de plástico, dois interruptores de lâmpada, um cordão de barbante com diversas tampas de garrafa pet coloridas, dois pedaços pequenos de madeira com dois puxadores simulando uma janela.

A partir da instalação do painel de objetos do cotidiano, os bebês sentados ou de pé de frente ao painel: seguravam os puxadores abrindo e fechando a reprodução de uma janela em miniatura; passavam as mãos nas rodinhas de silicone e batiam as mãos nas mesmas para vê-las girar; esticavam a corrente do trinco de porta soltando-a para vê-la movimentar para frente e para trás e provocar um barulho ao tocar no painel; torciam e trançavam as correntes; realizavam tentativas e estratégias para encaixar o plug na tomada; apertavam o interruptor de lâmpadas para frente e para trás; esticavam o barbante com as tampinhas coloridas e desenvolviam estratégias para vê-las movimentar para cima e para baixo, mudar de posição; seguravam o trinco movimentando-o para frente e para trás (abrindo e fechando); desenvolviam tentativas para encaixar os dedos entre os espaços do trinco; tentavam desencaixar a peça do trilho;

desenvolviam estratégias para encaixar o plug da tomada nas perfurações da base do painel.

O painel foi explorado individualmente, também em grupos por tempo mais breves, mas também por tempos mais prolongados. Normalmente, os bebês se aproximavam do painel quando havia algum bebê explorando-o. Nessas ocasiões formavam-se duplas, trios e por algumas vezes quartetos em volta do painel. O painel parecia tornar-se mais interessante quando havia alguém manipulando, comportamento de atração pelo objeto do outro, já descrito por Anjos (2005).

Segundo Fochi (2013), a diversidade de atributos dos objetos amplia o conhecimento dos bebês sobre possibilidades de exploração dos mesmos, contribuindo com o desenvolvimento da imaginação e diferentes descobertas. De acordo com Fochi (2013), o conhecimento sobre o mundo “se dá na relação ativa que a criança estabelece nas atuações no mundo” (FOCHI, 2013, p. 122).

Assim como Fochi (2013), acredita-se que a liberdade de atuar sobre os objetos contribui para o desenvolvimento da autonomia “A liberdade da criança iniciar os movimentos por conta própria acaba com tempo de espera e permite que a criança aprenda sobre sua autonomia, permite que ela tenha um aumento de atividade” (FOCHI, 2013, p.131).

Além das ações exploratórias, foi possível observar primórdios de brincadeiras de faz de conta como demonstra o episódio abaixo:

No painel de objetos do cotidiano, Gabriela segura a corrente do trinco e sacode, solta a corrente e observa-a batendo no painel. Segura o plug, encaixa na tomada, pega a corrente do trinco e sacode novamente. Se afasta e caminha até a estante ao lado, pega um cone e caminha até a torneira do painel, agacha, segura a torneira e posiciona o cone embaixo da mesma, com uma mão gira a torneira e a outra mantém o cone embaixo, demonstrando estar enchendo o recipiente com água. Levanta-se, leva o cone à boca, como se estivesse bebendo o líquido, agacha, gira a torneira novamente, posiciona o cone embaixo, retira o cone e leva a boca novamente. Lucas, que seguia observando Gabriela, aproxima-se, Gabriela oferece o cone a Lucas, que o leva à boca como a beber o líquido servido por Gabriela. As ações se repetem por um período, até que Gabriela entrega o cone para Lucas, fala alguma coisa (aparentemente para que ele abra a torneira), Lucas pega o cone, vai até a torneira, posiciona o cone embaixo, gira a mesma, retira o cone e leva a boca imitando a colega. Dênis se aproxima da dupla segurando um pote, olha para Gabriela e Lucas, que parecem incentivar Dênis a ir até a torneira. Dênis coloca o pote embaixo da torneira, gira a mesma produzindo um barulho (aparentemente da torneira abrindo), em seguida leva o pote à boca. Gabriela, Lucas e Dênis passam a se

alternar na brincadeira de encher o recipiente e beber água por um bom tempo até Gabriela se afastar. (Data: 27/06, Duração:4'10'')

As ações desempenhadas pelos bebês a partir do painel de objetos do cotidiano confirmam as indicações de Fochi (2013) de que:

Material não estruturado traz questões, cria uma atmosfera em que a imprevisibilidade ocupa um espaço importante, pois a gente não sabe o que as crianças farão. E que sentido elas vão dar àqueles materiais naquele espaço. A descoberta sobre os objetos coloca a criança em um papel central que potencializa a aprendizagem, a investigação dos materiais. O processo de desenvolvimento de tentativas de combinação dos materiais, até o sucesso efetivo dessas combinações trazem prazer e contribuem significativamente na construção da concentração das crianças, potencializam a atividade da criança. A ação das crianças com esses materiais parece exatamente ser sempre o início para inventar, para produzir, fazer algo inimaginável, surpreendente muitas vezes com aquilo que faz parte do cotidiano. (FOCHI, 2013, p.139)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu de uma experiência de formação continuada com professores de Berçário que revelou, assim como diversas pesquisas (ABUCHAIM *et al.*, 2013; FULLGRAF *et al.*, 2005; LIMA, BHERING, 2006; OLIVEIRA, 2003), condições precárias de atendimento nas creches. Especificamente em relação à organização dos ambientes, no município onde se desenvolveu a pesquisa, o referido projeto revelou falta de recursos materiais e estruturais, recursos humanos, alta procura e número de matrículas no Berçário e espaços organizados no modelo tradicional de ensino. Tal cenário despertou o interesse da pesquisadora em abordar a relação entre a organização dos espaços e os modos de agir e interagir dos bebês.

Sendo assim, a presente pesquisa investigou as ações dos bebês a partir das transformações dos espaços de um Berçário, realizadas em parceria entre pesquisadora e professoras e analisou a relação entre as mudanças no ambiente e o comportamento dos bebês.

Privilegiou a análise de vídeos, diários de campo de pesquisadora e parceira de pesquisa (estagiária), registros fotográficos e revisão bibliográfica na busca de respostas a questões relativas a: forma de estruturação, concepção e critérios para organização do espaço do Berçário, modos de agir e interagir dos bebês em momento de atividade livre, relação entre as transformações realizadas na organização do espaço do Berçário e as ações dos bebês e por fim, relação entre as ações dos bebês e o planejamento dos espaços.

A presente dissertação trouxe inicialmente o surgimento e as funções atribuídas à creche ao longo tempo por meio de estudos de Oliveira *et al* 2009; o levantamento da produção nacional de legislação e documentos que normatizam e orientam a organização de ambientes de Educação Infantil do período de 1996 a 2014, além de legislação e diretrizes publicadas pelo município investigado para implementação das políticas de Educação Infantil entre os anos de 2010 a 2016. A partir de tal levantamento, concluiu-se que a organização dos ambientes infantis é fundamental na melhoria de qualidade na Educação Infantil. Entretanto, ao contrapor tais referenciais com os resultados de pesquisas sobre a qualidade do atendimento e ambientes na Educação

Infantil (ABUCHAIM *et al.*, 2013; ZUCOLOTO, 2011; LIMA, BHERING, 2006; FULLGRAF *et al.*, 2005; SOUZA; CARVALHO, 2005; OLIVEIRA *et al.*, 2003), experiências pessoais, assim como dados da pesquisa de campo, notou-se no que se refere à organização dos ambientes infantis, distância entre os conhecimentos produzidos e as práticas cotidianas das creches, haja vista a realidade do espaço do Berçário no início da pesquisa, caracterizado por um espaço vazio com escassez na qualidade e quantidade de materiais, em que as ações eram iniciadas e mantidas pelos adultos .

Sobre a estruturação do Berçário, os dados confirmam as indicações das pesquisas sobre o fato de que a falta de recursos financeiros, recursos humanos e formação dos professores sustentam a organização de ambientes inadequados às necessidades da faixa etária. Conforme indicaram as referências teóricas, a análise dos dados evidenciou que o ambiente é estruturado pelo adulto de acordo com suas expectativas, experiências anteriores e concepções acerca das situações e relações. Concorda-se com Forneiro (1998) a respeito de que tais concepções se referem aos conhecimentos do professor e gestores da creche sobre bebês, aprendizagem e desenvolvimento infantil e se revelam nas interações e práticas pedagógicas, muitas vezes influenciadas por modelos tradicionais de ensino centralizados na figura do adulto.

Embora toda a transformação do espaço do Berçário tenha sido planejada em parceria com as professoras com base em estudos teóricos e experiências exitosas da rede municipal de ensino (que enfatizam a importância de organização de espaços, tempos e materiais que favoreçam a interação e autonomia do bebê), as mudanças tenham sido construídas e introduzidas pelas professoras com apoio da pesquisadora, durante o desenvolvimento da pesquisa notou-se dificuldade das mesmas em observar as ações dos bebês, selecionar e disponibilizar os materiais no espaço e, descentralizar a ação educativa.

As mudanças e orientações da pesquisadora nesse sentido, a luz nas ações dos bebês foi fundamental no processo de transformação do Berçário. Embora a ação pedagógica não seja o foco de pesquisa, tal fato demonstra a necessidade de investimento e estudos sobre a formação continuada em serviço e o papel do coordenador pedagógico.

Para reflexão sobre a relevância da temática e definição de caminhos a serem percorridos durante a pesquisa, foi feito um levantamento de pesquisas recentes na área da educação (no período de 2007 a 2016) sobre a organização dos espaços das creches. Tal levantamento confirmou as indicações de Schmitt (2008) e Gonçalves *et al.* (2014) em relação à carência de pesquisas sobre creches. No que se refere à organização dos ambientes, foram levantadas apenas seis pesquisas num período de nove anos (três com foco nas ações dos bebês para planejamento das ações educativas, uma voltada para modos de apropriação do espaço pelos bebês, uma sobre a influência de projetos de intervenção na ação educativa, uma sobre as relações sociais constituídas entre bebês), fato que confirmou a necessidade de desenvolvimento de pesquisas sobre creches e a relevância da realização de uma pesquisa com foco nas ações dos bebês.

No que se refere à investigação sobre a relação entre aspectos físicos do ambiente e comportamento infantil, constatou-se expressiva produção de conhecimentos e relevantes contribuições do CINDEDI a respeito da organização dos ambientes de creches. Através de publicações, projetos de intervenção e projetos de formação continuada, o grupo apontou formas de organização do espaço que potencializam as interações e brincadeiras entre bebês e, conseqüentemente, promovem o desenvolvimento infantil.

Quanto à discussão a respeito da organização dos ambientes infantis, além das publicações do MEC, pesquisas recentes na área da educação e estudos do CINDEDI, buscou-se fundamentação em estudos de especialistas sobre o tema como Forneiro (1998), Gandini (1999), Horn (2004), Goldschmied e Jackson (2006), Falk *et al.* (2011), Oliveira *et al.* (2014) e Rinaldi (2017). Ao finalizar o processo de revisão bibliográfica sobre a organização dos ambientes infantis, foi possível concluir que tais referenciais concebem a criança como sujeito social e histórico, capaz de interagir e produzir cultura. Eles recomendam que os espaços devem garantir o bem-estar da criança, sendo assim precisam ser acolhedores, limpos, agradáveis e arejados. Indicam que os espaços devem: estimular a atividade infantil; promover desafios e descobertas; garantir o desenvolvimento de interações, brincadeiras e experiências diversas. Desta forma, devem ser organizados de modo flexível e permitir que possam ser transformados facilmente. Os Berçários, especificamente, devem possibilitar

movimentos amplos; segurança; atendimento às especificidades da faixa etária com áreas e materiais previstos para crianças com maior e menor mobilidade (crianças que sentam com ou sem apoio, se arrastam, engatinham, arriscam os primeiros passos, andam); desenvolvimento da autonomia por meio da acessibilidade aos materiais; possibilidade de escolha e uso de espaços diversos. Nesse sentido, orientam a delimitação de áreas que garantam um equilíbrio entre privacidade e socialização como canto do descanso, espaços para brincadeiras livres em pequenos grupos, espaço para atividades em grande grupo coordenadas pela professora, espaço para exposição de produções e imagens significativas às crianças. Sugerem investimento na qualidade, quantidade e formas de apresentação dos materiais: presença de intervenções com estímulos visuais e sensoriais; elementos sociais que mostrem a diversidade cultural; objetos atrativos que possibilitem múltiplas explorações; espelhos; objetos que possibilitem brincadeiras iniciadas e mantidas pelas próprias crianças (objetos sonoros, bolas, objetos de entrar e sair, encaixar, empurrar, empilhar...). Como exemplo, fizemos a estruturação final do berçário com a presença de um espaço de descanso e manuseio de livros delimitado por tecidos, um espaço para exploração de brinquedos não estruturados, um canto da casinha delimitado pelas estantes de madeira, um espaço para os painéis de fotos e painel de objetos do cotidiano, um espaço na área do espelho com tecidos e bonecas e outra área com caixas de papelão coloridas.

Como caminho metodológico, apostou-se na pesquisa do tipo etnográfica com base em estudos de Graue e Walsh (2003) e André (2004), que indicam a etnografia escolar para investigação das ações e manifestações infantis em contextos sociais. Conforme Schmitt (2008), cabe ressaltar que nessa pesquisa entende-se etnografia como mergulho no contexto educativo, em busca de entender as ações e relações (foco nos bebês) que se estabelecem nesse lugar com base na observação participante, descrição densa e interpretação com base nos referenciais teóricos.

Apresento a seguir as ações que surgiram no Berçário a partir das intervenções.

Na 1ª fase, identificou-se nos momentos de atividades livres: ações exploratórias individuais a partir dos objetos disponibilizados no espaço; atividades iniciadas pelas professoras ou auxiliares; brincadeiras de faz de conta

apenas com direcionamento dos adultos; ações dos bebês de observar, aguardar e responder à iniciativa dos adultos; maior movimentação na ausência dos adultos (andavam, buscavam selecionavam objetos e parceiros, disputavam objetos, trocavam olhares, se aproximavam); dispersão em busca de materiais (falta de interesse por alguns brinquedos, dispersão por influência da música de fundo e falta de definição das áreas); em menor proporção ações compartilhadas entre os bebês.

Conforme apontam as pesquisas do CINDEDI, na maior parte do tempo os bebês se concentravam na área ao redor do adulto, a maioria dos bebês se comportava de forma passiva a observar, aguardar ou responder à iniciativa da professora ou auxiliar de Berçário; outros bebês buscavam a proximidade do adulto para desempenhar ações individuais a partir dos objetos.

Os dados sugerem, como já apontado pelas pesquisas do CINDEDI, dentre elas Campos de Carvalho (1990), Rubiano (1991), Campos de Carvalho e Padovani (2000) e Bonfim (2006), que nos espaços centrais vazios, com pouca estruturação, as crianças mantêm-se dispersas, apresentando deslocamentos frequentes. Crianças da faixa etária de 0 a 3 necessitam de suportes ambientais para interagirem, diante de espaços pouco estruturados, o adulto torna-se foco de atenção e acaba por assumir o papel de estruturar as ações e interações.

Na 1ª fase notou-se em todas as sessões do período da manhã que os materiais eram oferecidos em excesso e disponibilizados normalmente no centro, também no tatame ou fundo da sala não havia definição dos objetos e materiais para cada área, fato que parecia dificultar, como constatou Fochi (2013), a seleção de objetos e contribuía com a dispersão do grupo, confirmando a indicação de que a seleção, cuidado e disponibilização dos materiais são fundamentais para o desenvolvimento das ações, interações e brincadeiras entre os bebês.

A análise das filmagens e registros, incluindo observações da estagiária na 2ª fase, indicam diminuição da atividade individual e aumento na interação entre os bebês, principalmente em torno das caixas de papelão e estantes.

A partir da estruturação do Berçário em diversos cantos de brincar na 3ª fase, observou-se diminuição nos agrupamentos em torno do adulto. Conforme aponta Campos de Carvalho (1990), notou-se “diminuição do papel estruturador do adulto à medida que o ambiente foi se tornando mais estruturado fisicamente”

(CAMPOS DE CARVALHO, 1990, p.80). Tais dados confirmam os resultados das pesquisas do CINDEDI, dentre elas as investigações de Campos de Carvalho (1990) de que, diante do espaço estruturado em arranjos semiabertos (cantos), os bebês se distribuíram pelas áreas, formando pequenos grupos e envolvendo-se em brincadeiras mais prolongadas e corroboram com a indicação de Meneghini e Campos de Carvalho “[...]a zona circunscrita favorece a criança focalizar a atenção não somente em sua atividade, mas também na do companheiro, passo essencial para a ocorrência de atividades compartilhadas”(MENEHINI; CAMPOS DE CARVALHO, 1997, p.69).

Assim como Bonfim (2006) ao pesquisar crianças de 1-2 anos, notou-se na 2ª fase e 3ª fase que “O fato do adulto estar em pé e não iniciar brincadeiras, instigava as crianças a procurarem outras áreas para brincarem” (BONFIM, 2006, p.115). Por outro lado, quando o adulto sentava em determinado local, aproximavam-se de 3 a 8 bebês em torno dessas áreas, o que confirma a ideia defendida pelas pesquisas do CINDEDI, que indicam a forte influência do adulto para formação de grandes grupos e o comportamento de apego dos bebês em relação aos mesmos. Conforme sugerem as referidas pesquisas, observou-se que o fato de os adultos adotarem uma postura menos responsiva no desenvolvimento das brincadeiras, além de favorecer a interações entre os bebês, favoreceu as condições de observação e interação adulto-bebê. Durante as brincadeiras livres, um ou dois adultos permaneciam na sala observando e respondendo às investidas do grupo, enquanto os demais se dedicavam a atividades de cuidado como banhos e trocas de fralda.

Diante da constatação na 1ª fase e nas primeiras sessões da 2ª fase da necessidade de investir na seleção e apresentação dos materiais; após o estudo coletivo, notou-se que a professora do período da manhã e auxiliares passaram a recolher brinquedos espalhados em demasia e aqueles objetos que pareciam não fazer sentido ou não despertavam interesse dos bebês. Foram retirados os materiais como cubos, retalhos pequenos de tecido, tampinhas, brinquedos de encaixe, ursinhos de pelúcia, enfim os brinquedos que não tinham procura e ficam espalhados pela sala, sendo mantidos os brinquedos que os bebês exploravam mais, que inspiravam mais pesquisas pelos bebês. Tal ação favoreceu o desenvolvimento de brincadeiras, que se tornaram mais prolongadas e estruturadas.

Durante as observações, notou-se a preferência de Elizangela por brincadeiras de casinha, com frequência foram registradas situações iniciadas por ela de cuidar e ninar as bonecas, preparar e oferecer alimentos às bonecas e colegas; assim como a preferência de Yago por brincadeiras de entrar em caixas e empurrá-las ou manusear livros e revistas. Identificou-se a formação de grupos preferenciais no desenvolvimento das brincadeiras, como Pietro, Yago e Eric; Gabriela, Lucas e Dênis, por exemplo. Os dados corroboram com os resultados de Bonfim (2006) que evidenciaram a capacidade dos bebês dessa faixa etária de selecionar áreas, materiais e parceiros para as brincadeiras, demonstrando inclusive diferentes preferências como já descreveram Meneghini e Campos de Carvalho (1997), desde que tenham condições (físicas e ambientais) e liberdade para explorar o espaço.

No desenvolvimento da pesquisa foram observadas diversas manifestações comunicativas dos bebês já descritas por Anjos (2005) e Schmitt (2008), como observação da ação do outro, “troca de olhares, sorrisos, gestos e movimentos de aproximação e distanciamento, diversos toques de oferta, aceitação ou recusa de objeto, balbucios, sonorizações” (SCHMITT, 2008, p.151). Acredita-se, como as autoras, que tais marcas culturais se constituem no encontro com o outro, nas experiências com seus pares e com os adultos e marcam o desenvolvimento das primeiras relações sociais.

Diante da introdução dos brinquedos não estruturados, foram identificadas ações exploratórias diversas (empilhar, derrubar, bater, espalhar, deitar sobre, sacudir, produzir movimento, enfileirar, derrubar, levar à boca, produzir som, arrumar em série) e concentração por tempo prolongado às vezes individualmente ou em parceria (através da observação e imitação da ação do outro). Os dados corroboram com os estudos de Falk *et al.* (2011) e Fochi (2013), que evidenciaram que a ação do bebê sobre os objetos não é fruto do acaso, há uma intencionalidade, a partir dessa intencionalidade o bebê seleciona informações para alcançar seus objetivos, criando esquemas de ação e desenvolvimento de pensamento, por isso a importância da repetição da atividade e da presença nos espaços de materiais que permitam ser modificados.

A partir da observação das ações dos bebês, a presença das caixas no berçário passou a fazer parte das intervenções. Em praticamente todos os episódios foi possível observar de três a quatro bebês em volta das caixas,

colocavam e tiravam objetos, negociavam com o colega a entrada e saída das mesmas, dividiam espaço dentro delas, escondiam objetos embaixo das mesmas, empurravam, usavam a caixa para subir e fazer de pula-pula. Como já defendido por Rubiano (1991), os dados sugerem que os bebês, à medida que têm oportunidade de atuar sobre o material, vão atribuindo novos significados aos objetos. No desenvolvimento da pesquisa foram observadas diferentes significações da caixa (cavalinho, moto, assento); material para brincadeiras de esconde, objeto para subir, entrar, empurrar. Também foram observados bebês utilizando a caixa para burlar obstáculos presentes no ambiente que dificultavam o desenvolvimento de sua autonomia e atendimento aos seus interesses e necessidades. Durante as observações verificou-se a busca pela caixa, individualmente e/ou em parceria e desenvolvimento de ações compartilhadas a partir da mesma; a caixa favoreceu tanto a exploração individual como a interação entre bebês, assim como brincadeiras de faz de conta. Também notou-se a busca pela caixa como lugar mais seguro e privativo para as explorações individuais, mesmo papel das zonas circunscritas descrito nos estudos de Campos de Carvalho (1990).

Os dados confirmam as indicações da literatura de que os brinquedos não estruturados possibilitam a pesquisa e diversas descobertas pelos bebês, sendo assim precisam estar acessíveis e serem disponibilizados de modo a estimular a autonomia e experiências diversas.

Assim como nos estudos de Rubiano (1991) e Bonfim (2006), os dados da 2ª fase e 3ª fase sugerem que a presença das estantes aumentou as ações compartilhadas entre os bebês, durante todas as sessões foi possível observar a formação de grupos em torno das estantes. Durante o desenvolvimento da pesquisa, os bebês foram atribuindo diferentes significados para as estantes. Foram registradas diversas brincadeiras com o corpo (correr em volta das estantes, passar embaixo, debruçar, subir e descer, sentar sobre a estante, deitar embaixo...), que evidenciam a contribuição do móvel para o desenvolvimento de habilidades motoras dos bebês. Os dados sugerem que a estante com tampão serviu de esconderijo e abrigo para os bebês, em diversos momentos os bebês procuravam o móvel para brincar de forma mais protegida ou descansar num local mais isolado do grupo. Os bebês utilizavam as estantes como suporte para exploração de objetos, tais explorações por muitas vezes

foram iniciadas pelo interesse no que o outro estava fazendo, comportamento definido por Anjos (2005) como “complexo criança objeto”. Nas estantes também foram registradas brincadeiras envolvendo atividades representativas, ações de cuidar da boneca, preparar o alimento, lavar louça; tais dados confirmam os resultados de Rubiano (1991), Campos de Carvalho e Mingorance (1999 *apud* CAMPOS DE CARVALHO, 1998), que concluíram que as estantes favorecem o desenvolvimento de representação de papéis (modelos sociais), ações cotidianas as quais em nossa cultura ocorrem em superfícies delimitadas, as estantes parecem fazer emergir ações com significado comum para o grupo. Assim como apontam as pesquisas, as observações das ações dos bebês demonstram que as estantes favoreceram as interações entre bebês, em torno das mesmas, foi possível registrar envolvimento conjunto nas ações, processos interativos envolvendo negociação, aproximação, observação do outro, comunicação.

No painel de fotos foram registradas explorações individuais e em grupo, por períodos diferenciados de tempo. Os bebês observavam as imagens, tocavam, apontavam determinadas fotos, sorriam e vocalizavam, iniciavam e mantinham conversas a partir das fotos. Os dados fomentam a ideia já defendida por Oliveira *et al* (2014) de que o painel com fotos das crianças em diferentes situações vividas e fotos da família é um bom recurso para o desenvolvimento da identidade, favorecimento de conversas com e entre os bebês. Mas através da observação da ação de Thainá em brincar de alimentar as pessoas retratadas na foto, mostrou-se ainda a capacidade de imaginação dos bebês diante das intervenções disponibilizadas no ambiente.

A análise dos dados constatou diferentes usos do canto do descanso como local para brincar de cuidar da boneca, cuidar do colega, descansar, dormir, ter um contato mais íntimo com o colega (troca de olhar, toque). Os dados sugerem que, mediante à finalização da estruturação e intervenção do adulto, o canto passou a atender seu propósito, pois passou a fazer sentido para os bebês que passaram a significá-lo como apontam Oliveira *et al.* (2014), Goldschmied e Jackson (2006), como lugar de descanso e de maior intimidade. A partir das intervenções dos adultos, ao final das observações, alguns bebês passaram a buscar esse espaço quando estavam com sono, passando a significar aquela área específica como lugar de descansar. Os dados confirmam as indicações da

pesquisa de Simiano (2013) sobre a necessidade de o adulto olhar para as ações dos bebês, pois conforme já defendeu a autora, a oferta e a organização do material favorece a aprendizagem, mas não basta, pois, os bebês vão dando sentidos aos objetos e espaços a partir das ações e interações nesse espaço. Nesse sentido, a importância da interação adulto-bebê no canto do descanso.

Quanto à exploração dos livros, foi possível notar a experimentação de diferentes estratégias, diferentes movimentos para manuseio (colocavam o livro ou revista no colo para folhear; deitavam de bruços no colchonete, seguravam o portador com as duas mãos e posicionavam à frente do rosto; outros colocavam entre as pernas, apoiavam no chão). Constatou-se, a partir das intervenções dos adultos, acessibilidade e contato com livros e revistas, a significação, por parte dos bebês, do livro e revista como objeto social, haja vista que apenas três bebês rasgaram, tiraram folhas e levaram os livros à boca (fato registrado no início da 3ª fase mas que foi diminuindo a partir das intervenções dos adultos). Tais dados confirmam as indicações de Oliveira et al (2014), de que ao manusear os livros as crianças experienciam “um primeiro ensaio de seu papel como leitor” (OLIVEIRA *et al.*, 2014, p.157).

Alguns bebês utilizaram o suporte de livros para brincadeiras de esconde, mas tal ação não ocorreu com alta frequência.

Dentre as áreas estruturadas, os dados evidenciam que o canto da casinha foi o mais procurado com ampla movimentação, configurando-se como o local de maior interesse dos bebês. Permaneciam nesse local normalmente de 3 a 4 bebês que se organizavam em trios ou duplas para compartilhar brincadeiras, enquanto outros passavam para selecionar e retirar objetos para serem utilizados em brincadeiras individuais em outras áreas do berçário. Os dados sugerem diminuição em atividades exploratórias e aumento das ações representativas de papéis a partir do aumento na interação entre bebês, qualidade e forma de apresentação dos objetos disponíveis. No canto da casinha foram registradas brincadeiras de preparar alimento, comer, lavar louça, alimentar as bonecas e os colegas. Os dados fomentam a ideia já defendida por outras pesquisas de que os arranjos espaciais, a forma de disponibilizar e os tipos de materiais condicionam as iniciativas e formas de brincar das crianças. As observações confirmam as indicações de Forneiro (1998) de que a variedade e a forma de disponibilizar o material influenciam as ações e relações que se

estabelecem no espaço. Os resultados corroboram com os resultados de Rubiano (1991), que indicam que as crianças se envolvem em brincadeiras imaginárias a partir do material oferecido. Nesta pesquisa, a forma de organizar o cenário para brincadeira contribui para os surgimentos de brincadeiras, temas comuns como ninar e agasalhar a boneca, dar comidinha, preparar alimento, servir comida aos colegas e adultos, como já defendido por Rubiano (1991). No canto da casinha foram possíveis diferentes fluxos de interações, ações mais prolongadas, outras mais rápidas, muitos processos interrompidos por situações diversas, mas retomados na sequência. Também foi possível confirmar a indicação de Anjos (2005) de que a interação entre bebês em diferentes momentos de desenvolvimento potencializa o desenvolvimento infantil, provoca mudanças de comportamento e altera habilidades.

O painel de objetos do cotidiano possibilitou diversas pesquisas e descobertas dos bebês (ações de segurar, abrir e fechar, bater e girar, esticar e movimentar, produzir barulho, torcer, encaixar, apertar, esticar, encaixar) e desenvolvimento de diferentes estratégias para solução de problemas. O painel possibilitou, como já descreveu Fochi (2013), ações de inventar, produzir imaginar, significar. Os bebês exploravam o painel ativamente, com autonomia, individualmente e em grupos. Os agrupamentos normalmente ocorriam quando havia um coetâneo explorando o material. Em algumas situações foi possível notar o uso do painel para brincadeiras de faz de conta, fato que evidencia, como já descrito por Fochi (2013), que a presença do painel ampliou as possibilidades de exploração e desenvolvimento da imaginação dos bebês. Os dados confirmam as indicações de Fochi (2013) de que os brinquedos não estruturados permitem ser modificados, oportunizam a ação dos bebês de forma surpreendente desde que haja permissão e liberdade para explorarem. Concorda-se com Fochi (2013) que “o painel de assunto do cotidiano despertou interesse da criança por conta da qualidade dos materiais, por sugerir exploração cada vez mais complexa da propriedade do objeto e da relação entre eles” (FOCHI, 2013, p. 120).

Considerando a realidade de muitas creches, que se assemelham à realidade de creches investigadas por Carvalho (1990), caracterizadas entre outros fatores pela alta proporção criança-adulto, pelo contexto de educação coletiva e rigidez da rotina que inviabiliza a atuação direta do adulto com o grupo

de crianças e provoca passividade e longos tempos de espera, acredita-se que é preciso descentralizar a ação educativa do adulto, de modo a favorecer a interação entre coetâneos, principalmente em momentos de atividade livre, momentos estes em que não se deve interferir ou dirigir as atividades dos bebês.

Nessa perspectiva, conforme indicam as pesquisas, nos momentos de atividades livres é preciso muitas vezes silêncio por parte do adulto, que deve se ocupar no planejamento e organização de espaços que possibilitem a interação dos bebês para além da presença do adulto, que em muitas ocasiões necessita envolver-se mais individualmente com alguma criança.

De modo geral, os resultados dessa pesquisa confirmam os resultados de pesquisas do CINDEDI sobre a organização dos espaços das creches e indicam que a organização do espaço do berçário em cantos favorece a interação entre os bebês em momentos de atividades livres, espaços estruturados permitem que a criança brinque mais tempo longe do adulto, favorecendo que ressignifiquem o ambiente e desenvolvam novas ações.

A imitação é um recurso de comunicação e aprendizagem, sendo assim, os adultos e crianças mais velhas ocupam um papel de suporte nas relações. Os objetos desempenham um papel importante no desenvolvimento, os materiais variados propiciam diferentes ações e interações.

Ao final da pesquisa, concorda-se com Falk *et al.* (2001) e Fochi (2013), a respeito de os bebês possuírem grande potencial de ação e interação, desta forma é imprescindível o conhecimento de suas ações para planejamento de espaços. Acredita-se, como Simiano (2010), que os bebês atribuem novos sentidos e significados aos espaços na ocupação, relação e nas experiências que estabelecem com os sujeitos. Entende-se, como Schmitt (2008), que as interações são influenciadas pelas formas de organização e condições materiais do espaço, assim como atribuição de sentidos às ações pelos sujeitos. Assim como em Moreira (2011), Bonfim (2006) e Horn (2004), destaca-se a necessidade de formação dos professores, reflexão sobre a prática e olhar para as crianças.

Conclui-se, por fim, que os bebês possuem ampla capacidade de atuação e aprendizado no berçário para além das atividades dirigidas pelo professor, haja vista a infinidade e a qualidade das atividades autônomas desenvolvidas pelos bebês em momento de atividade livre. Contudo, para potencializar o

desenvolvimento de tais ações, é fundamental a estruturação do espaço. Os dados da presente pesquisa demonstram que, diante da realidade das rotinas e condições de trabalho das instituições, o professor não tem condições e não deve assumir, o tempo todo, o papel de estruturador das atividades, os próprios bebês podem assumir o papel de iniciar e dirigir as brincadeiras desde que seja dada a condição de atuarem em pequenos grupos, estarem próximos uns aos outros e terem acesso a materiais adequados à faixa etária. Quanto aos materiais, os resultados da pesquisa demonstram a funcionalidade e a importância dos brinquedos não estruturados para os bebês, os resultados demonstraram as múltiplas possibilidades de descobertas dos bebês a partir de tais materiais. Os dados sugerem que a falta de recursos não pode sustentar a falta de materiais e estímulos no berçário; sendo assim sem desconsiderar sua importância, indicam a organização e disponibilização de brinquedos no berçário para além dos brinquedos estruturados.

Nas interações e por meio da vivência de experiências diversas oportunizadas pela atenção do adulto aos arranjos espaciais, seleção e ofertas de materiais e intervenção a partir da observação das ações dos bebês, os mesmos tiveram oportunidade de fazer escolhas, traçar os rumos dos processos interativos, desenvolver capacidades comunicativas e relações sociais, avançar nos modos de brincar e se movimentar e mais do que isso, puderam deixar marcas de sua presença no berçário. Com apoio dos adultos e coetâneos, foram dando sentidos aos objetos, aos parceiros de interação e situações vividas passando a significar aquele espaço como lugar de interagir, brincar, imaginar e transformar. Sendo assim, espera-se, com esta pesquisa, contribuir com debates acerca da organização dos espaços infantis a partir do olhar para as crianças, em respeito às suas especificidades e direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, B. O.; BHERING, E.; GIMENES, N. Reflexões sobre a avaliação de ambientes de educação infantil. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 7., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: ABAVE, 2013. p.1-14. Disponível em: <http://www.abave.com.br/ojs/index.php/Reunioes_da_Abave/article/view/4/3>. Acesso em: 10 jan. 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papius, 2004.

ANJOS, A. M. dos. **Processos interativos de bebês no decorrer do primeiro ano de vida, analisados a partir de uma perspectiva dialógica**. 2005. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

BONFIM, J. **Trocas sociais de crianças de 1-2 anos e arranjos espaciais em creches**. 2006. 140 f. Tese (Doutorado em Ciências) -Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp107102.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6. ed. Brasília,2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 01, de 07 de abril de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 13 abr. 1999. Seção 1, p.18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf> >. Acesso em: 2 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da qualidade na educação infantil**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: texto compilado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006. v. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília, 2006. v. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/paraqualvol2.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. Senado Federal. Comissão de Educação. **Plano nacional de educação**. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de 0 a 6 anos à educação**. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pol_inf_eduinf.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para a construção de orientações curriculares para a educação infantil: práticas cotidianas na educação infantil: base para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para credenciamento e funcionamento das instituições de educação infantil**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/scfie.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Projeto de fortalecimento institucional das secretarias municipais de educação na formulação e implementação da política municipal de educação infantil**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/educ_infantil_organizacao_espaco_interno_proinfancia_produto02.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2017.

_____. Câmara dos Deputados. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014. (Série Legislação). Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2017.

CAMPOS DE CARVALHO, M. I.; PADOVANI, F. H. P. Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 5, n. 2, p. 443-470, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n2/a08v05n2>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. **Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creches**. 1990. 92 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. Comportamento de crianças pequenas em creches e arranjo espacial. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, p. 125-133, 1998. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v6n2/v6n2a05.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

_____; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 116-141.

CASTRO, L. G. **Espaços, práticas e interações na educação infantil: o que dizem as crianças.** 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/25940/25940.PDF>>. Acesso em: 26 out. 2016.

FALK, J. et al. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lócz.** 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

FERNANDES, A. G. **Organização e planejamento da rede pública municipal de ensino na oferta de vagas para creches.** 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Processos de Ensino, Gestão e Inovação) – Universidade de Araraquara, Araraquara, 2017. Disponível em: <<http://www.uniara.com.br/arquivos/file/cursos/mestrado/processos-ensino-gestao-inovacao/dissertacoes/2017/andrea-gasparino-fernandes.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2017.

FESTA, M. **A (des)construção de um espaço e (re)construção de uma prática educativa: a jornada de uma professora de educação infantil num espaço reorganizado.** 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/index.php?option=com_jumi&fileid=20&Itemid=96&lang=pt-br&cx=011662445380875560067%3Acack5lsxley&cof=FORID%3A11&hl=pt-br&q=meire+festa&siteurl=www.teses.usp.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_jumi%26fileid%3D20%26Itemid%3D96%26lang%3Dpt-br&ref=www.teses.usp.br%2Fteses%2Fdisponiveis%2F48%2F48134%2Fde-27082010...%2FMEIRE_FESTA.pdf&ss=2656j911034j11>. Acesso em: 20 nov. 2016.

FOCHI, P. S. **Mas os bebês fazem o quê no berçário, heim?: documentando ações de comunicação, autonomia e saber fazer de crianças de 6 a 14 meses em um contexto de vida coletiva.** 2013. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/70616>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

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

FULLGRAF, J.; WIGGERS, V.; CAMPOS, M. M. Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas. In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2005. p. 1-18. Disponível em:

<http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.196645612.1993280375.1530119878-1279284087.1530119878>. Acesso em: 10 jan. 2017.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, C; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança** a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.145-158.

GOBBATO. C. **Os bebês estão por todos os espaços!**: um estudo sobre a educação de bebês nos diferentes contextos de vida coletiva da escola infantil. 2011. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/29947>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

GOLDSCHMIED, E.; JACKSON, S. **Educação de 0 a 3 anos**: o atendimento em creche. Tradução de Marlon Xavier. 2. ed. Porto Alegre: Grupo A, 2006.

GONÇALVES, F.; BUSS-SIMÃO, M.; ROCHA, E. A. C. Percursos e tendências da produção científica sobre crianças de 0 a 3 anos na ANPED. In: REUNIÃO REGIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 10., 2014, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED Sul, 2014. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1238-0.pdf>. Acesso em: 2 out. 2016.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LIMA, A. B. R.; BHERING, E. Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 129, p.573-596, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0436129.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2016.

MENEZHINI, R.; CAMPOS DE CARVALHO, M. I. Arranjo espacial na creche: espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 367-378, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a17v16n2.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

MENECHINI, R.; CAMPOS DE CARVALHO, M. I. Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creche. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 60-72, 1997. Disponível em: <www.journals.usp.br/jhgd/article/download/38385/41229>. Acesso em: 20 nov. 2016.

MOREIRA, A. R. C. P. **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. Disponível em: <http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2007_1-239-DO.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2017.

MYNAYO, M. C. S. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, M. A. et al. Avaliação de ambientes educacionais infantis. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 25, p. 41-58, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v13n25/05.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

OLIVEIRA, Z. M. et al. A história de uma conquista. In: OLIVEIRA, Z. M. et al. **Creches:** crianças, faz de conta & cia. Petrópolis: Vozes, 2009. p.17-23.

OLIVEIRA, Z. R. M. et al. **O trabalho do professor na educação infantil.** São Paulo: Biruta, 2014.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Psicologia:** reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a18v18n3.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2017.

PESSOA, P. S. R. **A organização dos espaços na educação infantil:** possibilidades educativas na proposta “fazer em cantos”. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136025/000859007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 3 fev. 2017.

RAMOS, T. K. G. A criança no centro da organização pedagógica: o que os bebês nos ensinam?: qual a atuação de suas professoras? In: REUNIÃO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35., 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/106-gt07>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

RINALDI, C. O espaço da infância (1998). In: RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia** Escutar investigar e aprender. Tradução Vania Cury. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017. p.145-164.

RUBIANO, M. R. B. **Suportes ambientais e organização social de crianças em creche**. 1991. 106 f. Tese (Doutorado em Ciências Área Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

SÃO JOSÉ DO RIO PRETO. Conselho Municipal de Educação. Indicação do Conselho Municipal de Educação nº01/07, de 02 de julho de 2007: estabelece os parâmetros para autorização de funcionamento de creches e pré-escolas. **Portal da Educação Demanda Net**, São José do Rio Preto, 2007. Disponível em:
<http://riopreto.demandanet.com/portal/conselhos/atos_normativos/indicacoes/indicacao_2007_01_estrutura_fisica_de_pre_escolas.pdf>. Acesso em: 13 out. 2017.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Lei 11.767 de 22 de junho de 2015: estabelece o plano municipal de educação. **Portal da Educação Demanda Net**, São José do Rio Preto, 2015. Disponível em:
<http://www.demandanet.com/smerp2010/portal_doc/433.PDF>. Acesso: 13 out. 2017.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil. **Matriz curricular para a educação infantil**. São José do Rio Preto, 2010. Disponível em:
<http://demandanet.com/smerp2010/portal_doc/337.PDF>. Acesso em: 13 out. 2017.

_____. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Gerência de Capacitação. Gerência de Educação Infantil. Orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil: a organização de ambientes de aprendizagem de 0 a 2. **Portal da Educação Demanda Net**, São José do Rio Preto, 2016. Disponível em:
<http://demandanet.com/smerp2010/portal_doc/770.PDF>. Acesso em: 13 out. 2017.

SCHMITT, R. V. **Mas eu não falo a língua deles!** : as relações sociais de bebês num contexto de educação infantil. 2008. 217 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/91437/256623.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

SILVA, J. P.; BARBOSA, S. N. F; KRAMER; S. Questões teóricas-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta da criança em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008. p.79-101.

SIMIANO, L. P. **Meu quintal é maior que o mundo...**: da configuração do espaço da creche à constituição de um lugar para os bebês. 2010. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2010. Disponível em: <http://pergamum.unisul.br/pergamum/pdf/104896_Luciane.pdf>. Acesso em: 26 out. 2016.

SOUZA, T. N.; CAMPOS DE CARVALHO, M. Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 1, p. 87-96, 2005.

VIEIRA, E. R. **A reorganização do espaço da sala de educação infantil**: uma experiência concreta à luz da teoria histórico-cultural. 2009. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/vieira_er_me_mar.pdf>. Acesso em: 3 fev.2017.

ZUCOLOTO, K. A. **Educação infantil em creches**: uma experiência com a escala ITERS-R. 2011. 308 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-20012012-085711/pt-br.php>>. Acesso em: 10 maio 2018.

APÊNDICE 1: PAUTA DE OBSERVAÇÃO

Data: _____ Horário: _____

Número de crianças e adultos: _____

Forma de organização e materiais disponíveis na sala:

Quais áreas são mais ocupadas pelos bebês (área próximas aos adultos, área aberta com presença brinquedos, área circunscrita)?

Os materiais e a estruturação do espaço promovem com mais frequência quais tipos de interação (criança-criança, criança-adulto, criança-objeto)?

A estruturação do espaço, a quantidade e qualidade dos materiais permitem quais tipos de atividade (ações exploratórias como encaixar, abrir, fechar, empilhar, enfileirar, tentar equilibrar, rolar os objetos ou ações imitativas de modelos sociais (nanar a boneca, brincar de comidinha, falar ao telefone, lavar louça)?

Como os bebês desenvolvem suas relações e interações (observam o outro, desenvolvem algo junto, se relacionam através de gestos, olhar, postura corporal)?

A organização do espaço sugere mais atividades isoladas, dirigidas socialmente ou compartilhadas (criança-criança, criança-adulto)?

ANEXO 1: EXEMPLO DE UMA PÁGINA DA ESCALA ITERS-R

	Inadequado 1	2	Mínimo 3	4	Bom 5	6	Excelente 7
ESPAÇO E MOBILIÁRIO							
1. Espaço Interno							
1.1 Espaço insuficiente para crianças, adultos e móveis.*		3.1 Espaço interior suficiente para crianças, adultos e móveis.*		5.1 Amplo espaço interno para crianças, adultos e móveis (Ex.: crianças e adultos podem se mover livremente; os móveis não lotam o espaço; espaço para os equipamentos necessários para crianças com necessidades especiais; área aberta espçosa para as crianças brincarem).*			7.1 Luz natural pode ser controlada (Ex.: persianas ou cortinas ajustáveis).
1.2 Espaço não tem iluminação adequada, nem controle de temperatura ou materiais que absorvam o som.		3.2 Iluminação adequada, controle de temperatura e de materiais que absorvam o som.					7.2 Ventilação pode ser controlada (Ex.: janelas podem ser abertas; ventiladores podem ser usados).*
1.3 Espaço está em péssimas condições (Ex.: tinta descascando nas paredes e teto; piso acidentado e avariado).*		3.4 Espaço está em boas condições de conservação.		3.4 Espaço está razoavelmente limpo e bem-cuidado.*			7.3 Chão, paredes e outras superfícies embutidas são feitas de materiais fáceis de limpar (Ex.: pisos, revestimentos e tinta laváveis; papel de parede lavável; balcões e armários com superfícies fáceis de limpar).
1.4 Espaço não tem manutenção adequada (Ex.: acúmulo de sujeira no chão e tapetes; pias sujas; limpeza diária negligenciada).		3.5 Espaço para crianças é acessível a todas as crianças e adultos com necessidades especiais que usam frequentemente a sala (Ex.: rampa com corrimão para pessoas com necessidades especiais; acesso para cadeiras de roda e andadores).*		5.2 Boa ventilação, alguma luz natural das janelas ou clarabóias.			
		NA permitido			5.3 Espaço para crianças é acessível para crianças e adultos com necessidades especiais.*		

***Notas de Esclarecimento**

1.1, 3.1, 5.1. Na avaliação da adequação do espaço interno considerar o número máximo de crianças e adultos que usam o espaço em qualquer dia, se há espaço suficiente para mobiliário e materiais necessários para cuidado e brincadeiras e espaço total que pode ser usado. Espaço que aparenta ser adequado porque a mobília básica e/ou os materiais para rotina e brincadeiras estão faltando ou porque muitas crianças estão ausentes devem ser considerados como se o mobiliário básico, materiais e todas as crianças estivessem presentes. Se a sala de aula está localizada em uma sala muito ampla mas a equipe só pode usar uma pequena parte da sala a base de adequação é o total da sala que pode ser usada. Se a sala de aula pode ser usada em sua totalidade e a equipe escolhe usar uma pequena parte do espaço o crédito deve ser dado apenas para a parte do espaço que a equipe usa.

1.3. "Reparos escassos" significa que há um ou mais reparos maiores que representam riscos à saúde e segurança.

3.1. "Espaço interno suficiente" requer que a equipe pode circular para atender as necessidades de cuidado rotineiro das crianças (tais como, acesso fácil aos bebês nos berços, áreas separadas para troca de fralda e preparo das refeições) e que as crianças não estejam aglomeradas enquanto brincam. Deve haver espaço suficiente para todos os adultos, crianças e móveis na sala, sem ficar lotado.

3.4. E esperada alguma sujeira decorrente das atividades diárias. "Razoavelmente limpo" quer dizer que há evidências de limpeza diária, tais como piso aspirado ou lavado, e que sujeira grande, como comida no chão depois da alimentação, a sala de aula e o banheiro devem ser acessíveis aos indivíduos com necessidades especiais. As portas devem ter largura de pelo menos 80 cm. As marginais das portas devem ser manuseáveis por pessoas com uso limitado das mãos. A soleira de porta de entrada deve ter altura de 1 cm ou menos e, se tiver mais que 0,5 cm, deve ser inclinada para permitir acesso mais fácil para cadeira de roda. Se houver outros obstáculos divos para acesso de indivíduos com necessidades especiais (como compartimentos estreitos nos lambeiros, escadas sem rampa ou ausência de elevador), não se deve pontuar. Para o espaço interno destinado às crianças ser considerado "razoavelmente acessível" (6.5), deve ser acessível a crianças e adultos com necessidades especiais que fazem parte do programa. Para a pontuação 5, a acessibilidade é necessária, quer indivíduos com necessidades especiais tenham parte ou todo o programa.

7.2. Pontuações que dão para a parte externa somente contêm como ventilação se puderem ficar abertas sem risco a segurança (por exemplo, se há uma porta interior de tela ou uma grade de segurança, para evitar que as crianças saiam da sala sem supervisão).

Perguntas

7.2. A ventilação na sua sala pode ser controlada? Se sim, perguntar: Como isto é feito?