



UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CCHLA – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
DINTER – DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM PSICOLOGIA SOCIAL

**ESPAÇO E ATIVIDADES EM CRECHES: INTERAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 2 ANOS.**

EDUARDO FERREIRA DA CUNHA

JOÃO PESSOA–PB

Junho /2013

UFPB – UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CCHLA – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL
NÚCLEO DE INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO
DINTER – DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL EM PSICOLOGIA SOCIAL

**ESPAÇO E ATIVIDADES EM CRECHES: INTERAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 2 ANOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em convênio com o Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT/DINTER), na Linha de Pesquisa Interação Social e Desenvolvimento Infantil, como exigência para obtenção do título de Doutor em Psicologia Social, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Nádia Maria Ribeiro Salomão.

JOÃO PESSOA–PB

Junho/2013

**ESPAÇO E ATIVIDADES EM CRECHES:
INTERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS DE 2 ANOS.**

EDUARDO FERREIRA DA CUNHA

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Nádia Maria Ribeiro Salomão
(Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Maria da Penha de Lima Coutinho
(Membro Interno - UFPB)

Prof.^a Dr.^a Fabíola de Sousa Braz Aquino
(Membro Interno - UFPB)

Prof.^a Dr.^a Maria Natália Pereira Ramos
(Membro Externo – UAB- Portugal)

Prof.^a Dr.^a Maria Lígia Gouveia de Aquino
(Membro Externo - UEPB)

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiro a Deus, por ter me concedido saúde, motivação, ânimo e a oportunidade para desenvolver este trabalho e o concluir prazerosamente.

À minha esposa, que deixou todos os seus interesses empresariais e pessoais como, a proximidade com filhos e neto os quais tanto ama para me acompanhar nesta jornada.

Agradeço a minha orientadora Professora Doutora Nádia Maria Ribeiro Salomão por compartilhar comigo seu conhecimento, pela paciência que a mim dispensou em todo esse trajeto investigativo, notavelmente no que se referiu ao meu estreito conhecimento no campo da Psicologia Social e da linguagem infantil. Sou-lhe deveras grato pela generosidade com que me acolheu em seu grupo de pesquisa e pela valiosa contribuição em minha formação como pesquisador.

Não poderia esquecer-me do Núcleo de Interação Social e Desenvolvimento Infantil, coordenado pela professora Nádia. Ambiente esta que reúne uma equipe de pessoal dedicado, sempre pronto a ajudar no que for preciso, especificamente a Deborah que me salvou tantas vezes de dúvidas, revisando e aperfeiçoando os meus escritos.

Aos dois maiores responsáveis pelo sucesso do DINTER-UFPB/IFMT, Professora Doutora Maria da Penha Coutinho e o Professor Doutor Valdiney Gouveia, sem a persistência, competência e empenho deles certamente o projeto não teria o sucesso que está tendo.

Mais uma vez agradeço às professoras Maria da Penha e Natália Ramos que se tornaram amigas queridas, pelas quais tenho o maior respeito como pesquisadoras e pessoas incríveis que são e, a Professora Doutora Fabíola de Aquino, que fez parte da banca pontuando as fragilidades do trabalho com o rigor que a cientificidade requer.

Cunha, E. F. da. (2013). *Espaço e atividades em creches: interação e desenvolvimento de crianças de 2 anos* (Tese de Doutorado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

RESUMO

O presente trabalho objetivou analisar como são utilizados os espaço na sala de aula, por crianças de idade média de 24 meses, nos ambientes coletivos de quatro creches do município de João Pessoa-PB. Procurou também analisar e compreender como se dão as interações entre educador/criança e criança/criança nesse espaço, já que as interações sociais são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e linguístico de crianças. Foram escolhidas duas creches que funcionam em prédios projetados para este fim e duas funcionando em prédios antes residenciais e adaptados para funcionarem como creches. Tomou-se como referencial teórico, para as análises, as concepções de desenvolvimento a partir de uma visão de criança ativa, com ênfase na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e na perspectiva da interação social dos estudiosos da linguagem. Em relação ao espaço, seguiu-se o referencial teórico a partir da abordagem ecológica de Bronfenbrenner, segundo o qual o potencial promotor de desenvolvimento do espaço aumenta na medida em que o meio ambiente físico oferece oportunidade de atividades molares entre educador e criança, permitindo a livre locomoção e motivando a criança a se engajar em atividades as mais diversas com outras crianças. A metodologia adotada foi a abordagem quanti-quali, recorrendo-se às técnicas de entrevista semi-estruturada, realizada com quatro educadoras e, a observação fílmica da ocupação dos espaços da sala de atividade e das interações que ali ocorreram. Os resultados evidenciaram que embora as educadoras sejam profissionais imbuídas de boas intenções no sentido de cuidar das crianças, usaram recorrentes diretivos para manter a rígida disciplina, impondo a ocupação do espaço na sala de aula, acarretando, na maioria das vezes, um comportamento nas crianças que não as conduziram para o desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento e Interação Infantil, Espaço de Creches, Educação Infantil

ABSTRACT

This study aimed to examine how the space are used in the classroom, analyzing the occupation of the space in the classroom by children aged 24 months in average, in collective environments of four nursery schools in the city of João Pessoa, in the state of Paraíba. It was also objectified to analyze and understand how the interactions between educator/child and child/child occur in this space, since these social exchanges are fundamental for the linguistic and cognitive development of the children. It was selected two nursery schools located in buildings designed for this purpose of and two units located in residential buildings adapted to function as nursery schools. The theoretical framework for the analysis counted on the conceptions of development of active child, with emphasis on interactions proposed by Vygotsky and his socio historical approach. The social interaction approach proposed by the language researchers was in this study also used. Concerning the space, this research was guided by the ecological approach and the theoretical basis by Bronfenbrenner. According to this researcher, the potential promoter of the development space increases as the physical environment provides opportunities for occurring molar activities between educator and child, allowing them to move freely, motivating the child to engage in a variety of activities with other children. The method used for carrying out this study was characterized by quantitative and qualitative approach supported by the techniques of semi-structured interviews done with the educators and filmic observations of the occupation of the spaces in the children's activity rooms and the interactions occurred in these environments. The results revealed that even though the educators are professionals well intentioned concerning the children's care, they used recurrent directive commands to maintain rigid discipline, imposing the occupation of space in the classroom, causing most of the time behaviors in children that do not lead them to their the development.

Keywords: Development and Child Interaction, Space in Nursery Schools, Child Education

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo se analizar como son utilizados los espacio en el aula para los niños en edad promedio de 24 meses, en ambientes colectivos de cuatro jardines de infantes en la ciudad de João Pessoa - PB. También trató de analizar y comprender cómo se producen las interacciones entre el profesor/niño y niño/niño en estos espacios, ya que las interacciones sociales son fundamentales para el desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños. Fueron elegidos dos jardines de infantes que ocupan dos edificios diseñados para este propósito y otros dos que ocupan edificios antes residenciales que fueron adaptados. Se tomó como marco teórico para el análisis, las concepciones de desarrollo desde una visión de niño activo, con énfasis en la perspectiva socio-histórica de Vygotsky y la perspectiva de la interacción social de los estudiosos del lenguaje. Encuanto al espacio, se tomo por el marco teórico el enfoque ecológico de Bronfenbrenner, mediante el cual el potencial promotor de desarrollo en espacio aumenta en la medida en que el entorno físico proporciona actividades molares entre el maestro y el niño, permitiendo libre circulación y estimulando al niño a participar en muchas actividades diferentes con otros niños. La metodología fue de enfoque cualitativo-cuantitativo, haciendo uso de las técnicas de entrevistas semi-estructuradas realizadas con cuatro maestros, y la observación fílmica de la ocupación de los espacios de la sala de actividades y de las interacciones que tuvieron lugar allí. Los resultados mostraron que, aunque los profesores son profesionales imbuidos de buenas intenciones para cuidar a los niños, utilizaron recurrentes directivos para mantener una disciplina estricta, imponiendo el uso del espacio en el aula, lo que lleva, en la mayoría de los casos, a um comportamiento en los niños que no conduce hacia el desarrollo infantil.

Palabras clave: Desarrollo y Interacción Infantil, Espacio en Jardín de Infante, Educación Infantil

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS E TABELAS

TABELAS

Tabela 1 – Variáveis Censitárias.....	99
Tabela 2 – Formação e Qualificação	100
Tabela 3 – Rotina da creche	103
Tabela 4 – Espaço físico da sala de aula e do prédio	104

GRÁFICOS

GRÁFICO 1- ESTILOS COMUNICATIVOS DAS EDUCADORAS.....	129
GRÁFICO 2- ESTILOS COMUNICATIVOS DAS CRIANÇAS.....	134
GRÁFICO 3- CATEGORIZAÇÃO DO ESPAÇO.....	137

FIGURAS

Figura 1 - Análise temática das entrevistas em frequência e proporção percentual	107
Tabela 2 – Apresentação de todas as Categorias em números absolutos e participação percentual	149

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
(PARTE A).....	18
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
CAPÍTULO 1: INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	19
1.1. Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem.....	19
1.2. Interação Social: adulto/criança e ambiência institucional.....	25
1.3. Interação Social: criança/criança e desenvolvimento.....	42
CAPÍTULO 2: PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
2.1. Abordagem histórica das creches.....	56
2.2. Políticas de Educação Infantil no Brasil.....	62
CAPÍTULO 3: ESPAÇOS EM CRECHES E DESENVOLVIMENTO INFANTIL.....	69
3.1. A importância do espaço na Educação Infantil.....	69
3.2. Arquitetura e Psicologia Social: ampla possibilidade espacial.....	78
(PARTE B).....	82
PESQUISA EMPÍRICA.....	82
CAPÍTULO 4: MÉTODO.....	83
4.1. Participantes e Instrumentos.....	83
4.2. Procedimentos e Cenário do Estudo.....	84
4.3. Procedimentos Éticos.....	86
4.4. Procedimentos para Coleta de Dados.....	87
4.5. Procedimentos para Análise dos Dados.....	88
4.5.1. Das Entrevistas.....	88
4.5.2. Da Metodologia Fílmica.....	89
4.5.3. Da Filmagem.....	90
CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	93
5.1. Análise dos Dados das Entrevistas.....	97
5.1.1. Rotina.....	107
5.1.2. Interação.....	113
5.1.3. Espaço.....	116
5.1.4. Família.....	120
5.2. Análise dos Dados da Filmagens.....	125

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	149
REFERÊNCIAS.....	157

INTRODUÇÃO

As crianças e as educadoras da Educação Infantil passam, em média, mais de um terço de seu dia no interior das creches que frequentam, o que sugere que a qualidade desses ambientes e as suas interações diárias podem afetar significativamente a vida de seus usuários e, conseqüentemente, o desenvolvimento das crianças.

A criança, por ser um ser ativo, merece todo o nosso respeito e atenção, observando-se o seu tempo de crescimento e de desenvolvimento, tendo, nas atividades diárias, nas brincadeiras, nas falas e nas experiências vivenciadas nos diversos espaços que ocupam, momentos que proporcionem a construção do aprendizado.

Desde o seu nascimento, a criança observa o contexto no qual está inserida, a reação das pessoas que estão envolvidas no seu cotidiano e o ambiente do seu entorno, e, quanto mais ela participa de experiências afetivas, físicas, perceptivas, linguísticas e sociais, maior será o enriquecimento e o desenvolvimento de suas capacidades linguísticas e cognitivas, assim como, é por meio dos primeiros cuidados que a criança percebe o seu próprio corpo como separado do outro, organiza suas emoções e amplia seus conhecimentos sobre o mundo (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998).

Segundo Bronfenbrenner (1993), o desenvolvimento humano é definido como a maneira com que a pessoa se articula, relaciona-se e interage com o meio ambiente ecológico no qual está inserida. Este autor também o conceitua como a crescente capacidade da pessoa de descobrir, sustentar ou alterar as propriedades desse ambiente.

Nessa perspectiva, os comportamentos infantis são influenciados pelos seus contextos sociais, os quais configuram, sobretudo, o espaço fornecido pelos adultos que o organizam de acordo com os seus objetivos pessoais, baseados e construídos em função de suas expectativas socioculturais sobre o comportamento e o desenvolvimento infantil. Destaca-se, ainda, que a

criança participa ativamente de seu desenvolvimento, através de suas relações com esse ambiente físico e social, dentro de um contexto sócio-histórico específico. Ela explora, descobre e inicia ações em seu ambiente, seleciona parceiros, objetos, brinquedos e áreas para suas atividades, mudando o ambiente por meio de seu comportamento (Campos-de-Carvalho & Rubiano, 1996).

Nessa linha, frise-se que, as educadoras que trabalham com Educação Infantil precisam ter a preocupação de se ocupar dos cuidados e conteúdos pertinentes à creche, conscientizando-se de que é fundamental inteirar-se das necessidades das crianças pequenas. Pois, como bem argumentam Sambrano, Trindade e Tanus (2012), pesquisadoras que se dedicam a estudar a temática, pensar a criança menor de seis anos em ambiente educacional coletivo implica em considerar as características próprias dessa faixa etária, bem como as especificidades da educação infantil em seu caráter mais elementar, isto é, a necessária articulação entre o binômio educar-cuidar e a brincadeira. Ademais, há que se considerar que bebês e crianças pequenas são construtores de cultura, fazem escolhas e tomam decisões.

Para a ambiência da creche, é essencial planejar seus espaços com a preocupação de atender as necessidades das crianças que os ocupam nas diferentes idades, tendo uma boa proposta pedagógica que deve contemplar em seu planejamento, situações que possibilitem a promoção do desenvolvimento infantil, pois, considera-se que, mesmo sendo crianças, elas têm suas capacidades e competências, não devendo ser tratadas como passivas e completamente dependentes dos adultos.

Nesse sentido, destaca-se o papel fundamental da interação para o desenvolvimento integral da criança e de como esta ação interativa é influenciada pela organização espacial dos ambientes, visto que diferentes maneiras de organizar os espaços oferecem suporte para as diversas formas de organização social, especialmente em ambientes de educação coletiva, como são as creches (Campos de Carvalho, 2003).

Com esse entendimento, o estudo do espaço físico das creches, do comportamento de crianças, professores e monitores, assim como, do seu desenvolvimento linguístico, fundamentando-se na perspectiva da interação social dos estudiosos da linguagem, que considera os determinantes biológicos e os processos sociais na aquisição linguística, sobretudo nas interações sociais, fazem-se singular para o conhecimento de tais relações. (Snow, 1997)

Esta pesquisa objetivou analisar as interações que se estabelecem entre educadora/criança e criança/criança, observando a ocupação do espaço por crianças de 24 meses em média e discutindo como se dão essas interações nos espaços das salas de aula em quatro creches públicas da cidade de João Pessoa, na Paraíba, sendo duas situadas em prédios próprios municipais projetados para serem creches e duas em prédios alugados e adaptados para serem utilizados como creches, analisando-se como o espaço da sala de aula é ocupado por essas crianças.

A análise do espaço físico das salas nas suas mais diversas dimensões e as formas como esse espaço é utilizado e ocupado intencionou propor, ao final da pesquisa, conceitos de espaços que favoreçam a interação social e o desenvolvimento linguístico, já que os modos como as atividades são organizadas pelos educadores, quer de uma maneira ou de outra, são direcionados e conduzidos através de vocalizações, espaço e tempo a todo o momento, e é tarefa do educador responder às necessidades infantis, organizando espaços e tempos, sempre perspectivando possibilitar o desenvolvimento tanto linguístico quanto cognitivo das crianças.

Justifica-se a necessidade da realização desta pesquisa, levando-se em conta a reflexão acerca da organização dos espaços destinados às crianças pequenas, discussão que se faz necessária, uma vez que fornecerá subsídios para o estabelecimento de critérios e parâmetros para o desenvolvimento de programas educativos de qualidade, voltados às necessidades específicas de cada faixa etária. A observação, a avaliação, a discussão e a elaboração de

novas propostas para esses ambientes, além dos programas educativos, são essenciais para o auxílio do professor, da equipe técnica e pedagógica na reflexão sobre seu desempenho e sobre o impacto destes, na ação da criança. A análise das condições ambientais tem em vista, sobretudo, a estruturação de contextos que favoreçam o desenvolvimento infantil, considerando a interação entre as crianças e entre elas e os adultos, para a promoção do desenvolvimento da linguagem e das habilidades sócio-cognitivas infantis.

Um dado a merecer destaque, tem sido a dificuldade em se ter educadores e monitores em proporções suficientes para o número de crianças nas creches, principalmente nas instituições de caráter público. Segundo a pesquisa de Carvalho (2003), é comum nestas instituições, apenas um educador para atender uma proporção de 10 a 35 crianças ao mesmo tempo e, em um mesmo espaço. Para essa autora, a ambiência pouco estruturada das creches, singularmente aquelas que atendem as camadas populares, não favorece o desenvolvimento e as interações, seja entre o educador e a criança ou entre as próprias crianças. Essa realidade faz com que se procurem novas propostas educacionais para as creches, garantindo que as crianças se desenvolvam com liberdade, interagindo com o ambiente, usando a criatividade e auto-suficiência, e a arquitetura desses prédios deve estar inserida nesta discussão, dispondo novos conceitos de espaço.

Nesse percurso de discernimento, os espaços físicos das creches devem ter características específicas que atendam às necessidades de quem os ocupa, além disso, ou mais que isso, deve ter ambientes que induzam ao aprendizado e ao desenvolvimento integral.

O foco desta pesquisa nas diversas interações de crianças na faixa etária média de 24 meses fundamenta-se na premissa de que esta é uma idade importante ao desenvolvimento delas, tanto no campo linguístico quanto no cognitivo, caracterizando-se como uma idade que precisa de atenção por parte do cuidador, já que é nessa faixa etária que a criança tem um salto nas suas capacidades, portanto, o adulto mais próximo, como o mais capacitado, tem a

missão de incentivá-la nesse sentido.

Assim sendo, a creche é o principal espaço de convivência entre criança/criança e adulto/criança, chegando até 10 horas diárias a permanência destes protagonistas nessas Instituições Infantis.

Evidencia-se também a necessidade de ampliar os conhecimentos sobre os espaços físicos das creches e a relação entre estes e a interação social de seus protagonistas. Isso pautando-se por indagações como: Quais as configurações espaciais que privilegiam a educação e o desenvolvimento integral de crianças de 2 anos? Como as marcas do espaço podem interferir na interação criança/criança e educadora/criança? Questões estas a instigarem a realização desta pesquisa tematizando os espaços nas creches.

Teve-se o propósito, nesta pesquisa, de revelar como são construídas as interações e como elas se materializam no espaço de salas das creches públicas vivenciado por educadoras e crianças. O caminho escolhido foi a pesquisa quantitativa/qualitativa (Minayo, 1993) e de observação naturalística, usando a metodologia observacional das situações educativas e da atuação do educador, constituindo-se a sala como o lócus principal da observação nas diversas atividades ali praticadas. Essa pesquisa é relevante na medida em que faz suas observações diretamente no local onde as crianças atuam, trazendo novos olhares para os espaços das creches, elaborando propostas conceituais a respeito deles e fornecendo subsídios para que psicólogos, educadores e arquitetos percebam outras possibilidades e outras dimensões espaciais. Parte-se do pressuposto de que o espaço admite várias dimensões e essa multidimensionalidade deverá ser explorada em todas as suas facetas. Em se tratando de espaços onde crianças passam a maior parte do dia, que é o caso das creches e pré-escolas, o desenvolvimento integral delas está intimamente ligado à ocupação, à interação e ao uso que se faz desse espaço, que se transformará em “lugar”, na medida em que suas possibilidades e necessidades forem se realizando efetivamente. Portanto, este estudo se justifica pela

necessidade de se discutir aspectos objetivos das interações entre criança/criança e educadora/criança, ligados ao espaço escolar, em especial aos espaços das creches e como eles podem contribuir para melhorar as interações sociais, o desenvolvimento cognitivo e a linguagem de crianças de dois anos. Esta investigação deve contribuir, também, para a compreensão das múltiplas dimensões, tanto espaciais, como linguísticas e sociais que são de extrema relevância ao desenvolvimento e aprendizagem infantil.

A título de organização, o trabalho está estruturado em três partes. A primeira trata da Fundamentação Teórica englobando os capítulos 1, 2 e 3. A segunda versa sobre a Pesquisa Empírica, situada nos capítulos 4 e 5, enquanto que a terceira encerra o trabalho com as Considerações Finais, os Apêndices e os Anexos.

O Capítulo 1 aborda reflexões sobre aspectos gerais das interações e do desenvolvimento, a partir de uma perspectiva sócio-interacionista e sócio-histórica de Vygotsky e autores basilares que atuam segundo essa vertente teórica. Também a abordagem ecológica de Bronfenbrenner é aqui apresentada. Estes vieses fornecem subsídios às análises dos dados empíricos. Procura-se enfatizar a importância da interação social e a concepção de criança como um ser ativo, que influencia e é influenciado pelo outro, bem como, pelo espaço no qual tais infantes atuam através de contextos de interação englobando educadora/criança e criança/criança em creches públicas, destacando-se os estilos linguísticos das educadoras e a comunicação infantil.

O Capítulo 2 traz o contexto histórico e as concepções de creches, salientando o seu papel na formação das crianças que as frequentam e a Política de Educação no Brasil nos últimos anos, evidenciando que a concepção de infância vem sendo construída historicamente, transformada à medida que a sociedade sofre alterações políticas, econômicas, sociais e culturais.

O Capítulo 3 destaca as maneiras como esse espaço pode ser ocupado, de forma a

contribuir para a formação integral das crianças e seu desenvolvimento a favorecer as interações sociais nos ambientes das creches e como a Arquitetura, o arquiteto, o psicólogo e a Psicologia Social podem contribuir para que o espaço do prédio beneficie a formação integral das crianças, englobando o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, linguísticas e afetivas, enaltecendo-se o caráter do espaço enquanto favorecedor da interação social nos ambientes dessas instituições. Logo, discute-se e analisa-se a ambiência dos prédios das creches lócus da pesquisa.

No Capítulo 4, aborda-se o método utilizado da pesquisa, definindo o tipo de estudo, o lócus da pesquisa e sua caracterização, os participantes, os instrumentos e os procedimentos para a coleta de dados, assim como as questões éticas relacionadas à Resolução nº 196/96, que trata sobre pesquisa envolvendo seres humanos.

O Capítulo 5 é dedicado à análise dos dados e à apresentação dos resultados apurados tanto no que se afere as entrevistas como as filmagens.

Por fim, são expostas as Considerações Finais abordando-se sobre as discussões e as propostas a respeito de espaços de creches e sugere-se novas pesquisas envolvendo creches e seus espaços.

(PARTE A)
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1: INTERAÇÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Este capítulo intenciona apresentar os aportes teórico-epistemológicos a fornecerem substâncias às análises dos dados empíricos. Para tanto, entreabre a discussão tratando de aspectos gerais acerca da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky, situando noções de interação social e seu entrelaçamento com a linguagem, cultura e processos de aprendizagem. Por fim, discute a abordagem ecológica de Bronfenbrenner, oferecendo subsídios para a compreensão da noção de espaço em ambientes coletivos de aprendizagem infantil, além de recorrer a outros teóricos que discutem esta temática.

1.1 Perspectiva da Interação Social dos Estudiosos da Linguagem:

Entende-se que interação social e linguagem infantil são conceitos que se entrelaçam, assim como é o processo através do qual as pessoas se relacionam com uma ou mais pessoas em um determinado contexto social. A interação apoia-se nos princípios da reciprocidade e da bidirecionalidade entre os participantes, sendo esta a condição reconhecida como necessária e suficiente para que ela ocorra.

Por essa via de análise, interação significa “ação entre”, sendo que o contato entre parceiros nem sempre resulta em aprendizagem, ensino ou desenvolvimento. Estar junto, lado a lado, agindo e reagindo mecanicamente não significa que se esteja interagindo, isto é, trocando, dando ou recebendo simultaneamente estímulos interativos. O aspecto mais importante da interação social é que ela promove uma modificação de comportamento nos indivíduos envolvidos, como resultado do contato e da comunicação que se estabelecem entre eles.

O conceito de interação social destaca-se na obra de Vygotsky (2005), que enfatiza

o papel da interação social, da linguagem e da cultura sobre os processos de aprendizagem. Do mesmo modo, a perspectiva sócio-histórica desse teórico remete à ideia de que a aprendizagem ocorre através das interações entre o sujeito e o mundo, dando relevância aos contextos culturais e ao papel da linguagem no processo de construção do conhecimento e do desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, os níveis de desenvolvimento cognitivo e linguístico repercutem de forma significativa sobre os intercâmbios estabelecidos com a criança, visto que influenciam nas estratégias utilizadas pelos adultos quando se comunicam e interagem com elas.

Portanto, analisar a importância da interação no desenvolvimento da criança se faz necessário, uma vez que a própria etimologia da palavra interação, ou seja, “ação entre”, implica em bidirecionalidade e, no caso presente, como se dão as ações recíprocas e a adaptação entre os parceiros educadora/criança e criança/criança.

A interação social da criança com o outro (adulto ou criança) tem sido apontada como importante mecanismo catalisador do desenvolvimento cognitivo e linguístico por diversos autores, particularmente os adeptos da perspectiva sócio-histórica de Vygotsky (1999).

Segundo Vygotsky (2005), o adulto como parceiro mais experiente na interação com a criança e o educador, em particular, ocupam a “zona de desenvolvimento real”, assumindo a posição de articuladores da aprendizagem, já a criança estando na “zona de desenvolvimento potencial”, absorve essa aprendizagem que deve ser repassada lenta e gradualmente. A essa zona intermediária ele chama de “zona de desenvolvimento proximal”, propondo que tarefas de ensino não sejam nem muito difíceis nem fáceis para o aluno, implicando em maior rendimento nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Esse processo é tanto melhor conduzido quanto maior for o empenho e a capacidade do professor ou do educador de gerar

ambientes de aprendizagem que potencializem a interação entre adultos e crianças ou entre crianças em estágios de desenvolvimento ligeiramente diferentes ou em fases de transição de estágio.

O propósito dos estudos e o interesse das pesquisas das interações entre educadora/criança e criança/criança no espaço das creches, observando as várias atividades ali desenvolvidas e a relação com o desenvolvimento infantil, resulta do fato de as interações estabelecidas com crianças na faixa etária média de 24 meses serem fundamentais para o seu desenvolvimento, uma vez que é nesse período que elas começam a formular suas pequenas frases e que são consideradas possíveis frases anunciadoras da qualidade de seu desenvolvimento linguístico futuro (Rescorla, 1989).

Por esse ângulo, merece realce verificar os estilos comunicativos que as educadoras utilizam nas interações junto às crianças dessa faixa etária em sala de aula, analisando suas relações com o desenvolvimento linguístico e cognitivo delas.

Se bem assim, para o estudo do espaço da sala de aula, considerando as interações educadora/criança e criança/criança, faz-se necessário a apreensão dos pressupostos da Perspectiva Socio-interacionista do Desenvolvimento Humano de Vygotsky e da Perspectiva Pragmática (Villa, 2004), já que essas duas teorias são consideradas os pilares para o surgimento da Perspectiva da Interação Social dos estudiosos da linguagem, configurando-se como principal referencial teórico deste trabalho para a análise das interações e do desenvolvimento linguístico dos sujeitos pesquisados.

Os estudos pautados pela Perspectiva Pragmática propuseram a análise da linguagem a partir do seu uso no contexto, priorizando os seus aspectos comunicativos e partindo do pressuposto que o falar não significa exclusivamente conhecer regras fonológicas, semânticas e sintáticas, mas também saber como usá-las (Villa, 2004).

Surgindo dessa ideia, a Perspectiva Pragmática parte do princípio de que a linguagem

é comunicação, logo implica em intenção, significando dizer que a principal razão de a linguagem existir é a necessidade que as pessoas têm de se comunicar.

Desse modo, é a partir das práticas comunicativas estabelecidas nas interações cotidianas entre crianças e seus parceiros de níveis linguísticos mais avançados que esses últimos proporcionam às crianças os recursos necessários para facilitação de seu desenvolvimento linguístico (Salomão, 2010). Segundo Borges e Salomão (2003), é possível afirmar que exista certo consenso entre os estudiosos da Perspectiva Interacionista de que as informações e experiências presentes no ambiente exerçam um papel importante no desenvolvimento linguístico das crianças, ficando essas informações e experiências conhecidas pelo nome de *input linguístico*.

O *input linguístico* é incluído como um dos principais vetores na evolução da capacidade linguística, tendo na experiência proporcionada pelo uso que os outros fazem da linguagem em suas interações e nas experiências pessoais a principal fonte de informação que se tem sobre a própria linguagem, a cultura e o papel da linguagem na cultura (Luque & Villa, 1995). Do mesmo modo, o *input linguístico* pode ser definido como todas as informações ou experiências do ambiente linguístico às quais as crianças têm acesso e que são responsáveis por proporcionar o desenvolvimento da linguagem (Borges & Salomão, 2003). Enfatiza-se que o meio social em que a criança está inserida estimula um modelo de uso da linguagem adaptado ao modo de vida, exigências e interações habituais desse contexto, isto é, deve-se adequar a linguagem aos hábitos e necessidades comunicativas de uma determinada atividade, ambiente ou sociedade.

Desse modo, as diferenças entre os contextos interativos costumam traduzir-se em diversos estilos e modos de uso da linguagem, o que implica dizer que o acesso a novos ambientes sociais pelas crianças representa o contato com modelos mais variados de *inputs linguísticos*, bem como o seu enriquecimento. As creches e os espaços disponibilizados nesses

prédios são importantes canais para o desenvolvimento linguístico das crianças, em razão das férteis oportunidades de interações que se dão nesse ambiente quando um adulto, em um contexto institucional de ensino e com maior competência linguística, interage de forma diária com crianças em fase de desenvolvimento da linguagem.

De acordo com Snow (1997), foram feitos alguns estudos apresentando a relação entre a natureza dos *inputs* e o desenvolvimento linguístico, enfocando o papel da fala dos adultos na facilitação do desenvolvimento linguístico infantil. Entre eles, a autora menciona o estudo de Cross (1978), que perscrutou a relação entre os adultos e a fala das crianças, o de Collins (1997), que tratou acerca da fala do adulto e o olhar intencional da criança, e o de Goldfield (1987) que investigou sobre os gestos das crianças. Segundo a autora, foi a partir de tais estudiosos que as investigações sobre *inputs* foram deslocando seu foco de interesse, passando do registro da descrição do fenômeno em direção a uma análise mais aprofundada das interações observadas.

Segundo Bruner (1998), é através do contato social estabelecido nos diversos contextos nos quais as crianças estão inseridas que elas se tornam capazes de utilizar os conhecimentos adquiridos pelas trocas comunicativas, com o objetivo de obter auxílio na elaboração dos significados contidos nas falas das pessoas, tanto adultos como com as crianças com quem convivem.

Ainda segundo o autor, outra função desses contextos seria proporcionar à criança a oportunidade de ser introduzida em conceitos cujo acesso linguístico ela só teria oportunidade mais tarde, como, por exemplo, participando como sujeito ativo nas interações. Essa inserção se daria por meio de jogos e brincadeiras através das quais ela aprende que pode executar ações e ter outras feitas para ela, durante a interação com pessoas com as quais convive e interage, como no caso, as educadoras e seus pares. Esse processo ocorre porque os eventuais comentários ou falas do parceiro comunicativo, durante essas trocas, permitem que a criança

descubra como expressar esses conceitos por meio de uma forma verbal inicial de comunicação.

Tratando da importância dos diferentes tipos de interação, nos diversos contextos para a aquisição da linguagem, ressalta-se que os adultos precisam perceber que as crianças também fazem uso de comportamentos não verbais, tais como gestos, direção do olhar, entre outros, instaurando-se aí um processo de reciprocidade da criança, o qual necessita ser percebido no processo comunicativo, seja na forma como ela recebe o *input* da pessoa adulta ou na maneira como responde a este, o que vai influenciar de modo impactante no estabelecimento do processo de troca.

Ainda sobre o processo de reciprocidade, nesse ato interativo, destaca-se a importância da responsividade da educadora, entre outros fatores, como a habilidade que tem para se fazer entender em sua prática diária com as crianças, a qual tem sido verificada especialmente em termos das suas consequências sobre o desenvolvimento infantil. Estudiosos como Bornstein e Tamis-LeMonda (1989) observaram que a responsividade pode promover a autorregulação da criança, fazendo com que ela experimente sentimentos de controle e autoeficácia, contribuindo para o desenvolvimento de sua competência e assertividade. A responsividade do educador pode ainda fortalecer a motivação da criança para adquirir informações ou para persistir e, conseqüentemente, resolver problemas com sucesso. Nesse contexto, a responsividade é fundamental para o diálogo estabelecido com a criança, e é importante que seja semanticamente contingente o que consiste em combinar imediatamente o enunciado com o conteúdo ou tópico falado pela criança, resultando, assim, na continuidade da conversação e em maiores oportunidades da participação infantil no diálogo (Fonseca & Salomão, 2006; Bressani, Bosa & Lopes, 2007).

A experiência de crianças com cuidadores sejam eles pais, educadores ou outra criança com mais idade, durante as horas em que convivem, exerce influência sobre o seu

desenvolvimento. Em outros aspectos, a responsividade de cada um desses cuidadores, reflete também uma cadeia de eventos que em primeiro momento envolvem a ação da criança e, em um segundo a reação do cuidador. Adultos refletindo como agir de forma responsiva sobre as crianças constituem-se como um importante componente na interação adulto/criança. Assim, a responsividade é considerada como um comportamento do adulto que é apropriada e contingente ou imediatamente relacionada ao comportamento infantil.

Nesse âmbito, a creche, os educadores, as crianças e um espaço propício onde o educador possa exercer a responsividade nas diversas atividades e nas interações ali praticadas são de grande relevância para o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças que interagem diariamente nesses contextos.

Em suma, faz-se de grande importância examinar que tipo de *input* as crianças recebem e como o espaço por elas ocupado em sala de aula interfere ou intervém em seu comportamento e desenvolvimento. Ao mesmo tempo, deve-se perceber como elas respondem a esse *input* e, portanto, como se estabelecem os episódios interativos, já que essa relação influencia fortemente na responsividade do adulto durante a interação.

A seguir dá-se continuidade à discussão sobre a interação do adulto e a criança, em que as teorias de Vygotsky, Bronfenbrenner e outros teóricos nos mostram que a sociabilidade da criança é o ponto de partida das interações sociais com o meio que a rodeia e o adulto, é um parceiro privilegiado, um mediador nessa relação.

1.2 Interação social: adulto/criança e ambiência institucional

Nos processos de aprendizagem da criança, Vygotsky (1984) defende que ela aprende melhor quando é confrontada com tarefas que impliquem em um desafio cognitivo não muito discrepante com o seu nível de desenvolvimento, ou seja, que se situem em torno do que ele

chama de “zona de desenvolvimento próximo”. Esse conceito tem implicações importantes no processo educativo, vez que o professor, o educador e demais profissionais da educação infantil devem proporcionar às crianças a oportunidade de aumentar as suas competências, conhecimentos, e independência, partindo daquilo que elas já sabem e levando-as a atingirem níveis mais avançados de informação por meio de um processo de aprendizagem cooperativa. Assim, tais educadores devem interagir de modo discreto enquanto mediadores das aprendizagens, sem intervirem na autonomia da criança.

A maior originalidade dessa teoria reside na ênfase que o mencionado autor dá ao papel dos contextos culturais e da linguagem no processo de aprendizagem, reforçando a ligação entre as pessoas e o contexto cultural em que vivem e são educadas. De acordo com Vygotsky (2005), as pessoas usam instrumentos elaborados nas culturas em que estão imersas, e, entre esses instrumentos, destaca-se a linguagem, que é usada como ferramenta de mediação entre o sujeito e o ambiente social. Uma primeira constatação de Vygotsky é que o pensamento e a linguagem, a princípio, constituem-se como dois processos autônomos, com curvas de desenvolvimento independentes e que convergem para uma mesma trajetória, em torno dos 24 meses de idade.

Esse teórico também desenvolveu dois conceitos-chave para a aprendizagem. Ao primeiro, chamou de “zona de desenvolvimento real”, que compreende aquelas funções psíquicas já consolidadas pelos sujeitos, isto é, engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas (resultado de habilidades e conhecimentos adquiridos pela criança). Em linhas gerais, esse nível é estimado pelo que uma criança realiza sozinha. Ocorre que se a escola e o professor trabalharem apenas dentro desse âmbito, pouco estarão contribuindo para o desenvolvimento da criança. Ao segundo, denominou de “zona de desenvolvimento proximal”, cujo significado compreende a distância entre aquilo que a criança já sabe e o que pode saber com alguma assistência. Em outras palavras, configura-se

aí a zona cognitiva em que os estudantes são capazes de trabalhar na solução dos problemas, se assistidos. Esse é o estágio que indica aquele conjunto de habilidades em que a criança pode ter sucesso, se assistida por um adulto ou alguém mais experiente. É nessa distância entre o conhecimento real e o conhecimento potencial que os conceitos e funções psíquicas ainda estão em fase de desenvolvimento, cujas habilidades têm espaço para sua formação pelo sujeito, as quais devem ser incentivadas e trabalhadas.

Em meio a este processo, o professor pode propiciar ao aluno um desenvolvimento mais rápido e completo para que avance no desenvolvimento dessas funções.

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de que, com a concepção de uma zona de desenvolvimento proximal, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento, independentemente da criança (Vygotsky, 2005).

As interações sociais são o ponto de partida para a sociabilidade da criança junto ao meio que a rodeia. Assim, para o seu desenvolvimento, principalmente na primeira infância, o que se reveste de importância primordial são as interações assimétricas, isto é, as interações da criança com adultos ou crianças em nível de desenvolvimento mais avançado. E no processo de desenvolvimento, essa interação social desempenha um papel formador e construtor. Isso significa dizer que algumas funções mentais superiores, como a atenção voluntária, a memória lógica, o pensamento verbal e conceitual, assim como nas emoções complexas, não poderiam constituir-se no processo do desenvolvimento sem a contribuição construtora das interações sociais.

Segundo Seidl-de-Moura (2009), para perceber a relação entre interação social e desenvolvimento, é preciso pensá-la segundo uma abordagem contextual sociocultural e

histórica, entendendo a natureza das interações e sua construção em diferentes planos, ou seja, sua gênese. Nesse ponto, a autora esclarece que a natureza das interações humanas foi construída na história da espécie humana ainda no ambiente ancestral da evolução. Desde que o bebê nasce, e o adulto que dele cuida, em geral, a mãe, interagem intensamente. Essa interação faz parte da história do indivíduo como consequência do contexto em que está inserido, ou seja, sua ontogênese.

Ainda na esteira dessa autora, em tal processo destaca-se o ambiente de desenvolvimento da criança, no qual essas primeiras trocas interativas se iniciam e são fontes de formas mais diferenciadas e complexas de interação social, que ocorrerão tendo como base as possibilidades oferecidas pela espécie, em sua filogênese, envolvendo as representações ou transformações, tanto no plano da história cultural quanto no plano das atividades cotidianas, mediadas pelos artefatos específicos da cultura. Evidencia-se que o papel da troca com o outro e o ambiente em que ocorre o desenvolvimento sociocognitivo tem sido cada vez mais enfatizado, caracterizando, dessa maneira, a bidirecionalidade. Desse modo, entende-se a interação social e o ambiente de desenvolvimento humano como um problema prático de pesquisa, destacando-se a dimensão social como predicado constituinte do ambiente, como o sistema de relações entre coespecíficos, os sistemas reprodutivos e de cuidados à criança. De tal modo, é característica do ambiente evolucionário da criança e, por extensão, do ambiente de desenvolvimento a vida em pequenos grupos, a convivência com poucos adultos, geralmente familiares, um período prolongado de contato com adultos, normalmente a mãe ou o profissional responsável pelos cuidados com a criança, educador, monitor, agente educacional, técnico, assistente ou auxiliar em desenvolvimento infantil, fazendo-se necessárias algumas condições estáveis básicas de cuidado permanente como a alimentação e a higiene, formando um forte vínculo entre a criança e o profissional que a assiste até aos três anos de idade, no mínimo, como também a convivência extensiva com outras crianças em

condições de grupo multivariado em idade e sexo, entre as características típicas do ambiente de evolução do homem.

De outro norte, para se pensar em interações entre adultos e crianças é preciso posicionar as inúmeras mudanças que estão ocorrendo em nossa sociedade. Frente a tais peculiaridades acerca do comportamento humano referidas em linhas atrás e, com estas mudanças sociais e a respectiva evolução das condutas nas sociedades assim como também, diante da necessidade de a mulher participar na renda familiar, exercendo uma atividade profissional fora de casa e, portanto, tendo que se ausentar por longo período, as “creches”, como forma de abrigar e desenvolver as capacidades das crianças, foram sendo implantadas nas grandes cidades do mundo industrial (Rubiano & Ferreira, 1985).

Ante essa realidade, as crianças têm sido levadas cada vez mais cedo a uma forma de cuidado fora de casa, sob a responsabilidade de profissionais. Estudando-se as condições em que tais cuidados são proporcionados às crianças pequenas, no que diz respeito ao seu desenvolvimento, em particular nas modalidades de ambientes coletivos como as creches, verificam-se algumas discrepâncias entre o que poderia ser considerado apropriado ao desenvolvimento infantil e o que lhe é efetivamente oferecido nessas instituições (Rubiano & Ferreira, 1985).

É fato, que na maioria das instituições públicas, a abrigarem crianças pequenas, o horário de entrada é às 7 horas e o de saída às 17 horas, assim as crianças brasileiras que frequentam creches públicas costumam passar de 8 a 10 horas por dia nessas instituições, sob os cuidados de um adulto que, na maioria das vezes, não está qualificado, tendo pouco treinamento especializado para exercer essa função. Essas crianças convivem, segundo Carvalho (2003) com 20 a 25 crianças em média e em uma mesma sala, todas da mesma idade, sob a guarda de um ou dois adultos e sem a garantia de que essas mesmas pessoas permaneçam interagindo por tempo prolongado com elas, sugerindo que, nesse contexto, o

esperado é que as oportunidades de interação com um parceiro adulto declinem em favor de atividades solitárias ou com outra criança, como parceiro privilegiado.

Estudos empíricos realizados a respeito dos efeitos da experiência da permanência de crianças em creches têm apontado repercussões sobre o desenvolvimento infantil, principalmente na esfera social (Belsky, 1988), tendo demonstrado, de modo geral, que, quando a creche apresenta alta qualidade, confirmam a acertada posição da família em colocar suas crianças nessas instituições, confiando nesse tipo de cuidado.

Apesar disso, pesquisas, no que se referem aos mecanismos subjacentes aos efeitos encontrados em crianças nas creches, em particular sobre a interação adulto/criança, têm avançado lentamente, assim como também merecem maiores estudos, o melhor desempenho em tarefas escolares, a qualidade da atenção dispensada às crianças, a interação social, o desenvolvimento linguístico, estudos acerca de espaços que promovam o desenvolvimento, entre outros.

Essas questões ligadas aos mecanismos operados no dia a dia da creche podem ser vistas como problemas relevantes de pesquisa (Lordelo, 2002), especialmente porque elas poderiam contribuir para gerar informações decisivas para subsidiar políticas públicas, assim como na elaboração de melhores projetos de intervenção, contribuindo, dessa maneira, para que esses espaços possam se tornar parceiros de crianças na faixa etária de 24 meses em média.

Diante de tais considerações, vale adentrar na discussão tecida por Bronfenbrenner (1993) quando propõe o modelo de pesquisa ecológica. Esta vertente compreende o desenvolvimento humano como uma mudança duradoura da maneira pela qual uma pessoa percebe e lida com o seu ambiente. Abordagem esta a orientar que as propriedades da pessoa e do meio ambiente, a estrutura dos cenários ambientais e os processos que ocorrem dentro deles devem ser considerados como interdependentes e analisados em forma de sistema,

sendo essa visão de interdependência uma tarefa importante dessa abordagem.

Desse modo, são importantes de serem observadas as conexões entre todas as pessoas presentes no ambiente, a natureza desses vínculos e a sua influência direta e indireta sobre a pessoa em desenvolvimento. A esse comportamento de inter-relações dentro do ambiente imediato, Bronfenbrenner (1993) chamou de “microssistema”, fazendo também parte dele as atividades desenvolvidas no seu interior, a que ele denominou de “atividades molares”, esclarecendo que estas são as manifestações principais e mais imediatas, tanto do desenvolvimento do indivíduo quanto das forças e possibilidades dos ambientes, que instigam e influenciam o desenvolvimento individual, em que também estão inclusas as ações e a influência das outras pessoas.

O mesmo autor alude que uma atividade molar é um comportamento continuado que possui um momento (quantidade de movimento, impulso) próprio e é percebido como tendo significado ou intenção pelos participantes do ambiente e, mesmo quando as atividades de uma pessoa estão restritas a ações solitárias e a experiências no e do ambiente imediato, elas podem assumir uma ordem mais elevada de complexidade através da introdução de outro elemento do microssistema, que é a relação com outras pessoas. Embora muitas atividades molares possam ser executadas de maneira solitária, algumas, necessariamente envolvem interações. As crianças, em especial, passam muito tempo em atividades conjuntas com adultos ou companheiros da mesma idade. No início, as interações tendem a ser diádicas, envolvendo apenas outra pessoa por vez. Mas a criança logo se torna capaz de perceber e manter a relação, lidando com duas ou mais pessoas simultaneamente.

O fato de a criança se tornar capaz de estabelecer relacionamento interpessoal mais complexo, com autonomia própria, reflete um importante princípio na ecologia do desenvolvimento humano, visto que, conforme o mundo fenomenológico da criança se amplia para incluir aspectos cada vez mais amplos e mais diferenciados do meio ecológico, ela se

torna capaz não só de participar ativamente daquele meio ambiente, mas também de modificar e aumentar sua estrutura e seu conteúdo e, na medida em que a criança se desenvolve, tem também a capacidade de executar mais de uma atividade molar ao mesmo tempo, e isso é possível graças ao contato com os pais – em especial, as mães, que, normalmente, até por necessidade, tornam-se peritas em lidar com os filhos enquanto continuam realizando uma ou mais atividades essenciais (Bronfenbrenner, 1993).

Nos estudos desse pesquisador, encontram-se princípios e conceitos importantes para o desenvolvimento infantil, um deles denominado de atividades molares emergentes da criança, refletem o alcance e a complexidade do meio ambiente ecológico percebido, tanto dentro quanto além do ambiente imediato, assim como a crescente capacidade da criança de manejar e alterar seu ambiente de acordo com suas necessidades e desejos. As atividades molares são importantes ainda em outro aspecto que se faz presente no microssistema, quando são propostas por outras pessoas presentes no ambiente, elas constituem a fonte principal de efeitos diretos no meio ambiente imediato sobre o desenvolvimento da criança. Disso se conclui que o desenvolvimento da criança é uma função do alcance e da complexidade das atividades molares realizadas pelas outras pessoas que se tornam parte do seu campo psicológico, por envolvê-las em uma participação conjunta ou por atrair sua atenção.

Daí pode-se afirmar que as estruturas interpessoais, como contextos do desenvolvimento humano, remetem sempre a uma relação bidirecional, ou seja, a presença de uma relação em ambas as direções estabelece uma condição mínima e definidora para a existência de uma díade, que é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra, ou delas participam.

Ainda nas esteiras desse autor, a construção da díade é importante para o desenvolvimento humano por ela, por si só, constituir um contexto crítico para o desenvolvimento e porque ela serve como um bloco construtor básico da relação com a outra

pessoa (díade), possibilitando a formação de estruturas interpessoais maiores, que são as tríades, as tétrades e assim por diante.

Essa relação com o outro pode assumir, três formas funcionais diferentes, a saber:

1. Díade observacional – Ocorre quando um membro está prestando uma cuidadosa e continuada atenção à atividade do outro, que, por sua vez, pelo menos, reconhece o interesse sendo demonstrado. É importante frisar que, para que ocorra uma situação de díade observacional, é necessário que a atividade da outra pessoa seja um foco de atenção, como também a pessoa observada tem que demonstrar alguma resposta aparente àquela atenção. Na existência desse quesito, facilmente evolui-se para uma segunda possibilidade mais ativa, a díade de atividade conjunta;

2. Díade de atividade conjunta – Ocorre quando os dois participantes se percebem como fazendo alguma coisa juntos, não significando necessariamente que estejam fazendo a mesma coisa, ou seja, as atividades de cada um tendem a ser diferentes, mas complementares. Uma díade de atividade conjunta apresenta condições especialmente favoráveis não só para a aprendizagem, como também para uma crescente motivação para buscar e complementar a atividade quando os participantes não estiverem mais juntos.

Tal função, por ser mais acentuada, apresenta certas propriedades: *Reciprocidade* – Em qualquer relação diádica, e especialmente no curso de uma atividade conjunta, o que uma pessoa faz influencia na outra e vice-versa; *Equilíbrio de poder* – Mesmo que os processos diádicos sejam recíprocos, um dos participantes pode ser mais influente do que o outro, e evidências sugerem que a situação ótima para a aprendizagem e o desenvolvimento acontece quando o poder é gradualmente alternado em favor da pessoa em desenvolvimento, ou seja, quando essa última recebe uma crescente oportunidade de exercer controle sobre a situação; *Relação afetiva* – Conforme os participantes se envolvem em interações diádicas é provável que desenvolvam sentimentos mais pronunciados um em relação ao outro, podendo ser

positivos, negativos, ambivalentes ou assimétricos, facilitando e evoluindo para a relação denominada “díade primária”.

3. Díade primária – É aquela que continua existindo fenomenologicamente para ambos os participantes mesmo quando eles não estão juntos, aparecendo no pensamento de cada um.

Ainda nas esteiras da abordagem ecológica, Bronfenbrenner esclarece que diferentes tipos de ambientes dão origem a padrões distintos de papel, atividade e relação para as pessoas que se tornam participantes nesses ambientes, implicando, por exemplo, que o comportamento da criança difere executando a mesma atividade quando no ambiente da escola ou em sua casa, da mesma maneira que seu pai se comporta de maneira diferente exercendo a mesma atividade no trabalho ou em família.

Nessa perspectiva, a definição de ambiente na abordagem ecológica abrange não só a localização imediata dos participantes do estudo, mas também aspectos dos arredores como objetos, mobiliário, equipamentos, pessoas e outras características que podem afetar o curso dos eventos que acontecem nesse ambiente. Bronfenbrenner comenta que, de modo geral, não é dado o reconhecimento e a importância científica devida ao ambiente imediato, investigando-se como as pessoas são diferencialmente afetadas pelos ambientes em que se encontram. Se a legitimidade e a prioridade dessas questões fossem reconhecidas haveria certa modificação na divisão do trabalho e no foco substantivo prevalente entre os pesquisadores do desenvolvimento humano.

Segundo o mesmo autor, além da casa, outro ambiente que serve como contexto abrangente para o desenvolvimento humano a partir dos primeiros anos de vida é a creche, que atua como um espaço ecológico para o desenvolvimento infantil e que tanto pode evocar quanto inibir certos tipos de atividade molar, papéis e padrões de relacionamentos interpessoais, impactando de maneira importante o curso desse desenvolvimento.

O referido autor chama a atenção para o fato de que, infelizmente, a maioria das

investigações sobre a influência das instituições infantis no comportamento de crianças têm se concentrado nos resultados psicológicos nas crianças. Não se tem dado quase nenhuma atenção às estruturas do ambiente imediato ou, como ele denominou, ao microssistema, ao espaço da creche no qual a criança está inserida com suas relações sociais e interações, espaços estes que podem ser públicos ou privados e que abrigam crianças pequenas que, normalmente, passam 8 horas diárias, cinco dias por semana, convivendo entre elas e adultos cuidadores, o que caracteriza o ambiente institucional e o diferencia do ambiente da família e do lar.

É de fácil entendimento, pelo que foi demonstrado à cima, que se o contexto no qual a criança interage não facilitar essas trocas em função do isolamento daquelas ou do pouco interesse dos adultos – situações que ocorrem com frequência, em que o adulto não fala constantemente com a criança ou onde não se tenha promovido o hábito da leitura como atividade molar, na creche ou em qualquer outro ambiente, inclusive na casa –, a criança que não recebe esses e outros estímulos é severamente prejudicada na sua linguagem, retardando o seu desenvolvimento linguístico e tendo seu repertório vocabular muito limitado, se comparado ao seu igual em um contexto que tenha o ambiente familiar ou, à comunidade como um facilitador dessas interações. Todavia, mais significativo do que as falhas específicas de informação e linguagem é o fato de a limitação de uma habilidade estratégica como a linguagem na criança ser prejudicada, pois essa habilidade tende a restringir a sua capacidade intelectual.

Segundo Sevilha (2010), a criação de ambiente de aprendizagem que promova e fortaleça o desenvolvimento de competências sociais e cognitivas das crianças, é de extrema importância. Ambientes estes que o autor denominou de “espaços educacionais significativos”, e se constituem de ambientes de aprendizagem criados pelos adultos com o propósito de promover o crescimento, o conhecimento do mundo e a atuação exitosa das

crianças. As práticas e as atividades planejadas nos contextos educativos de creches devem ser significativas para esse intento e é uma tarefa que exige o estabelecimento e uso de critérios que facilitem a sua dinâmica, e para que ocorra de maneira fluente tem que ter como suporte um espaço projetado intencional e objetivo para esse fim. Um ambiente de aprendizagem é um espaço estruturado em que se articulam diversos elementos e as relações necessárias para alcançar as finalidades a que se propõe.

Sendo assim, na perspectiva do desenvolvimento infantil, os aspectos mais críticos do ambiente de creches são as características, tanto físicas quanto sociais, peculiaridades que permitem o encorajamento da criança a participar de uma variedade de atividades tanto com adultos quanto espontaneamente, sozinhos ou com outras crianças, podendo-se, então, concluir que essas são as condições necessárias para garantir o desenvolvimento da criança de maneira saudável, não só em creches, mas também em outros ambientes.

Concorda-se com Bronfenbrenner (1993) quando afirma que o potencial promotor de desenvolvimento do espaço aumenta na medida em que o meio ambiente físico oferece oportunidade de atividades molares entre educador e criança, permitindo a livre locomoção, motivando a criança a se engajar em atividades as mais diversas com outras crianças, contendo objetos que elas possam usar em atividades espontâneas, garantindo assim padrões de interação recíproca, como também as incentivando a estabelecerem um relacionamento diádico primário progressivamente mais complexo com outras pessoas deste ambiente. Desse modo, pode-se dizer que tal espaço favorece e é indutor do desenvolvimento e da interação infantil.

Alerta, ainda o pesquisador para a pouca informação que se tem a respeito dos próprios ambientes de creches, ou dos eventos que neles acontecem, afirmando que, apesar de haver algum conhecimento sobre a proporção ideal de adulto/criança, observa-se que raramente são pesquisadas as características de um espaço que se identifique como o mais

consequencial para comportamento e desenvolvimento da criança, ou ambientes e estruturas espaciais que facilitem e promovam as inter-relações pessoais e papéis.

Este autor destaca a prioridade que se tem dado aos estudos sobre o impacto do espaço no desenvolvimento infantil e aos efeitos dos ambientes da creche em crianças, a partir de pesquisas que se baseiam geralmente em testes psicológicos ou medidas de laboratório, sendo que o problema, nesse caso, afigura-se no que é omitido, nas informações sobre o comportamento das crianças nas situações da vida cotidiana no ambiente de creche, como: as atividades que realizam ou não, os papéis e relacionamentos em que se envolvem com outras crianças e com os adultos.

Bronfenbrenner concluiu que as interações entre adultos e crianças ocorriam com maior frequência e duração nos lares, se comparadas às das creches pesquisadas, proporcionando, assim, melhores oportunidades de socialização e interações de natureza cognitivo-verbal, como ler, rotular, verbalizar face a face e as atividades de cunho exploratório. O autor atribuiu essa vantagem, em parte, a maior visibilidade do cuidador quando em casa, onde a criança, ou em qualquer ambiente doméstico, está sendo constantemente lembrada da presença do adulto, e este, por sua vez, está mais disponível no ambiente doméstico do que na creche, oportunizando-a a fazer suas escolhas e controlar o ambiente.

Por outro lado, na mesma pesquisa, Bronfenbrenner aponta que a educação precoce, com a permanência em creche ajudaria a criança de família de baixa renda a satisfazer as exigências mínimas de desenvolvimento infantil, portanto, a estadia de crianças das classes sociais menos favorecidas pode resultar em economia de custos e reduzir o índice de encaminhamento para a educação especial dessa criança e/ou o índice de repetência escolar. O mais importante é que existem evidências de que crianças com famílias de baixa renda conseguem apresentar um desempenho aceitável na escola quando egressas de creches, desde

que estas atendam a um alto padrão de qualidade.

A descoberta de que a exposição a um meio ambiente enriquecido no período pré-escolar pode acionar forças que persistem nos anos seguintes amplia o nosso entendimento da resistência do jovem organismo humano e do momento dos processos de desenvolvimento depois que são acionados. No nível do indivíduo e da família, o fato de uma criança ser capaz de progredir normalmente na escola pode determinar seu curso de vida subsequente.

Outras perguntas baseadas em hipóteses foram respondidas, demonstrando que, para crianças acima de 3 anos, o importante para intensificar o desenvolvimento da competência intelectual e educacional infantil depende, com maior intensidade, da extensão que a cuidadora, em suas interações com a criança, imprime comportamentos que estimulem, acrescentem e encorajem atividades orientadas para tarefa por parte da criança, o que inclui perguntar, ensinar, responder, elogiar e consolar. Quanto maior for a frequência do adulto em se comportar dessa maneira, mais a criança tende a se tornar capaz de atividades orientadas para tarefas e atividades cooperativas como a de persistir em atividades molares, pensar, contribuir com ideias, dar opiniões e participar de trabalhos em equipe, assim como a capacidade da cuidadora de empenhar-se em atividades que facilitem o desenvolvimento da criança é uma função das propriedades do ambiente que variam conforme a idade da criança.

Destaca-se a importância da proporção educador/criança quando estas estão em uma faixa etária em torno dos 24 meses, tornando-se um fator crítico que vai influenciar na disponibilidade do cuidador de empenhar-se em interações recíprocas, um a um, que são as mais efetivas para satisfazer as necessidades e facilitar o desenvolvimento de crianças pequenas, o que nos permite pensar a questão: Já que nossas creches têm poucos cuidadores para muitas crianças, e isso é uma realidade na maioria dessas instituições, e com base em Carvalho (2003) indaga-se: como o espaço e os ambientes da creche podem ser estruturados para minimizar essa questão?

Outro ponto a ser colocado é que, nos ambientes de crianças de 3 a 5 anos, a questão é outra, o grande número de crianças sendo cuidadas em um mesmo espaço se torna o determinante mais importante das atividades cuidador/criança. Grupos maiores não só reduzem a frequência das atividades de desenvolvimento efetivas por parte do cuidador, como também aumentam a possibilidade de as crianças não se envolverem, desligarem-se ou permanecerem em distrações tangenciais ou contra-produtivas com os companheiros da mesma idade. Essa hipótese nos deixa na situação desafiadora de pensarmos a questão da seguinte maneira: Como os espaços da creche podem ser planejados com ambientes intencionalmente dirigidos para promover o desenvolvimento infantil de crianças das diferentes faixas etárias, tornando-se mais interessantes e motivadores das múltiplas atividades e que atendam a realidade brasileira?

Com essas questões colocadas e baseadas em uma visão do desenvolvimento infantil, partindo dos conceitos de pesquisa ecológica, fica a pergunta: Como a reorganização dos espaços e do sistema poderia explicar e contribuir para a promoção das interações no contexto de creches?

Lordelo e Carvalho (1998) realizaram pesquisa em creches públicas e privadas, em um universo de 62 crianças entre 1 e 3 anos de idade, observadas em ambiente cotidiano em situações de brincadeiras livre, levando em consideração a faixa de idade, sexo, tipo de creche, tempo de creche e número de crianças por metro quadrado. Os estudos mostraram que as crianças de um a dois anos brincam mais individualmente ou em pequenos grupos, precisando mais de objetos para realizarem as suas brincadeiras e com maior intervenção do adulto nas suas atividades, já as maiores de 2 anos deixam ao longo do tempo de interagir exclusivamente com o adulto, não fazendo deles seus parceiros preferenciais, passando a incorporar as demais crianças como companheiros comunicativos. Observaram também que

não houve diferença significativa da variável sexo em relação à interação adulto/criança. Entretanto, com relação às variáveis referentes às creches públicas e privadas, as creches privadas destacaram-se por uma maior e mais significativa orientação do adulto para a criança.

Os resultados da pesquisa de Lordelo e Carvalho corroboram os dados de Eckerman, Whatley e Kutz (1975), que encontraram um aumento significativo nas interações entre crianças relacionadas ao aumento das suas idades. Nos estudos de Rossetti-Ferreira (1993), encontraram-se também diferenças no tipo de interação entre crianças de diferentes faixas etárias, predominando entre as crianças menores de dois anos interações mais simples e menos estruturadas, assim como, na pesquisa de Vasconcelos (1985), observou-se o aumento de complexidade entre crianças de conforme o aumento da idade.

A pesquisa de Lordelo e Carvalho mostrou também que o número de crianças por metro quadrado foi associado ao tipo de brincadeira, sendo que a brincadeira temática é melhor aceita pelas crianças quando a densidade populacional é menor, ou seja, quanto menor o número de crianças por metro quadrado, mais interagem entre elas, enquanto que a brincadeira individual com objetos é viabilizada em densidades maiores, demonstrando que quanto menor o espaço disponível menor é a interação entre as crianças. O estudo apontou também para as diferenças entre o caráter das instituições, onde nas creches privadas o ambiente é acolhedor e bem cuidado, e as educadoras se dirigem às crianças de maneira gentil, enquanto que nas públicas elas tendem a priorizar a higiene; não há pátios externos e as mesmas se dirigem as crianças, algumas vezes, em um tom de voz mais duro, notando-se que entendem que as creches não seria lugar para brincadeiras.

Em resumo as pesquisadoras colocam que a quantidade e a qualidade do espaço, o papel regulador do adulto, a densidade populacional e a familiaridade da criança com o adulto e com as outras crianças da creche formam aspectos do ambiente que se mostram

relacionados com o padrão de escolha de parceiros sociais e com o tipo de brincadeira e as maneiras como o ambiente circundante pode favorecer o desenvolvimento de crianças em creches. Arranjar o ambiente de modo a prover espaço suficiente e a possibilidade de escolha de parceiros e a ocupação desse espaço, parece construir uma medida simples e, provavelmente, suficiente, para permitir à criança engajar-se em atividades para as quais ela dispõe dos necessários recursos e motivação para auto-expressão e criação.

Partindo-se da discussão acerca da interação adulto/criança mencionada em linhas atrás, passa-se, adiante, a analisar a interação entre crianças, percebendo-se como o espaço pode contribuir, promovendo a interação entre os pequenos nas instituições infantis. Considerando que a realidade da maioria de nossas creches é de uma educadora para um número grande de crianças, é necessário que a interação entre elas seja incentivada, uma colaborando com a(s) outra(s), deixando a educadora com mais tempo livre para atender as demandas mais específicas e que colaborem com o desenvolvimento tanto cognitivo quanto linguístico das crianças.

Nessas instituições de educação infantil, verifica-se que são poucos os adultos responsáveis por cuidar e educar um grande número de crianças nessa faixa etária, assim, os parceiros mais disponíveis para interagir com cada criança são as outras crianças, que convivem nesse espaço (Rossetti-Ferreira, 1984).

Assim, faz-se necessário abordar algumas teorias a respeito, citando alguns teóricos como, por exemplo, Vygotsky (1999, 2005), que propôs a Perspectiva Socio-interacionista a afirmar que a mente, o conhecimento e a linguagem são desenvolvidos através das interações que as crianças estabelecem desde o nascimento com outros indivíduos, em ambientes físicos e sociais. Esses ambientes são gerados e organizados pelos adultos, de acordo com suas concepções e critérios, os quais promovem o desenvolvimento e a interação entre as crianças. Assim sendo, percebe-se a importância dos ambientes e das atividades culturais que

aperfeiçoam as condições necessárias para a formação do processo do desenvolvimento infantil.

Dessa maneira, o ambiente é entendido tanto como espaço físico quanto como cultural e como espaço social de experiências enquanto condição para o desenvolvimento. A cada momento, o indivíduo estrutura sua ação e constrói sua personalidade e sua cognição, através dos confrontos com o meio ambiente, que também se modifica na medida em que é exercitado pelo indivíduo (Bronfenbrenner, 1993).

Essas relações conflituosas dão origem a outros aspectos do ambiente que são importantes para a construção de habilidades ou conjuntos de significados pela criança. Essas habilidades vão se tornando mais complexas à medida que a criança se desenvolve e vão sendo substituídas, em um segundo momento, por outros aspectos do ambiente, como fontes privilegiadas para o desenvolvimento e assim sucessivamente.

O bebê humano nasce precisando de inúmeros cuidados, sendo totalmente dependente, exigindo que suas necessidades básicas sejam providas por outro membro mais competente, atribuição que é geralmente desempenhada pela mãe. O desenvolvimento humano é, portanto, subordinado às relações entre adulto/criança e criança/criança, em um meio ambiente no qual se constrói a cumplicidade que esses parceiros estabelecem. Desse modo, ainda seguindo Bronfenbrenner (1993), pode-se considerar o desenvolvimento humano como uma construção compartilhada.

1.3 Interação social: criança/criança e desenvolvimento

A teoria sócio-interacionista vem focando geralmente a relação adulto/criança e colocando o adulto como parceiro privilegiado e o mais importante da relação (Bruner, 1998). Porém, destaca-se também a importância da interação criança/criança no desenvolvimento

infantil, em que a participação ativa da criança nas interações, seja com os adultos, seja com outras crianças, deve ser enfatizada e promovida. Entretanto, ainda há muitas questões acerca das interações entre crianças a serem respondidas, e as investigações nesse sentido se fazem necessárias. Em seus estudos, Schaffer (1984) coloca que, até recentemente, crianças menores de 3 anos de idade eram consideradas como incapazes de estabelecer inter-relações complexas e duradouras com parceiros da mesma idade, embora tenha sido verificado e reconhecido o comportamento de interesse da criança em outras crianças como ocorrendo desde muito cedo.

Pesquisas sobre a interação entre crianças têm recebido atenção crescente, assim como tem aumentado a demanda por atendimento às crianças bem pequenas em creches.

De outro norte, pode-se compreender melhor os principais postulados da Perspectiva Socio-interacionista nas relações criança/criança em um contexto sociocultural concreto, como são as creches, analisando-se a construção compartilhada das ações entre as crianças e como esses parceiros infantis negociam os significados que atribuem a suas ações e gestos, incluindo seus significados socioculturais, que constituem os papéis em diferentes momentos de seu desenvolvimento.

Diante das situações apontadas, o estudo das brincadeiras infantis constitui um recurso importante e representativo para adentrar no campo da compreensão dos processos de internalização e para discutir a função das interações entre crianças. Analisando-se as interações criança/criança em creches, pode-se obter importantes e promissores caminhos para se elaborar conceitos e propostas, tanto pedagógicas quanto de espaços, para essas instituições.

É certo que, para o desenvolvimento infantil de forma salutar, é fundamental propiciar circunstâncias em que o adulto e a criança interajam, negociando significados em ações compartilhadas. Tal negociação é detectada através da atribuição de significados aos comportamentos comunicativos das crianças, as quais são repletas de gestos, expressões,

intenções, postura, sons e verbalizações. Nessas relações e experiências, a criança constrói seus conhecimentos e funções mentais, relacionando objetos ou elementos, classificando-os, apresentando uma justificativa ou explicação para eles, tirando conclusões, constituindo-se como sujeito possuidor de características próprias, de uma esfera simbólica que a distingue das demais pessoas.

As condições para a promoção de um rico ambiente interacional remetem, sobretudo, à existência de parceiros envolvidos afetivamente com a criança e disponíveis para interagir com ela, o que inclui, no caso das creches, os educadores e as outras crianças que devem ser motivados pela presença de suportes físicos, espaciais e ambientais que favoreçam essa interação (Campos-de-Carvalho, 1993; Campos-de-Carvalho & Rubiano, 1996).

Segundo Campos-de-Carvalho (1993), as interações entre crianças são tão importantes quanto as interações adulto/criança para o desenvolvimento infantil, e tal perspectiva suscita questões sobre como o ambiente e o espaço podem facilitar ou dificultar a ocorrência de interações, especialmente entre crianças em ambientes educacionais coletivos, como são as creches.

O contexto ambiental é visto como um sistema de interdependência entre seus componentes físicos, espaciais e humanos, o qual tem sido apontado como necessário para o estudo do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1993; Campos-de-Carvalho, 1993). Os espaços pouco estruturados das creches, especialmente as que atendem a crianças de baixa renda, onde ficam aproximadamente 20 a 25 crianças por sala, sob a supervisão de um ou dois adultos, em ambientes subdimensionados, com ausência de zonas restritas, escassez de mobiliário e cenário adequados, não favorecem as interações entre criança/criança, especialmente quando se trata de crianças mais novas, de faixa etária em torno dos dois anos, como as do presente estudo, cujas habilidades verbais e sociais estão se desenvolvendo.

Como já argumentado em passagem anterior, em creches públicas, o número de

educadores é insuficiente para a quantidade de crianças. Com esse entendimento, incentivando-se e promovendo-se a interação entre crianças através de espaços apropriados, não haveria necessidade de o educador atrair para si a atenção de todas as crianças ao mesmo tempo, tornando-se mais disponível para estabelecer contato com as crianças que requeiram realmente a sua atenção especial ou demandem a necessidade de algum tipo de ajuda, ou para desenvolver atividades com subgrupos menores de crianças. Com isso, as outras crianças esperam menos tempo para serem atendidas, ou melhor, aproveitam esse tempo em outras atividades interessantes e voltadas para a construção de conhecimentos, como sujeitos singulares históricos e culturalmente construídos (Rubiano & Ferreira, 1985).

Da mesma forma, entende-se a proximidade física como necessária para a estruturação de brincadeiras entre crianças em torno dos 2 anos, que tendo a linguagem oral ainda muito incipiente, as pistas visuais predominam na organização das brincadeiras, e o estar próximo ao outro facilita o contato e, por consequência, a interação entre elas.

Bronfenbrenner (1993) aponta que há ganhos significativos em crianças de 3 anos quando o grupo é composto de um número menor delas; 10, no máximo, para cada cuidador. Foi observado que, nesse caso, elas interagem mais e melhor uma com as outras, contribuem com ideias, sendo também menor a apatia e o retraimento. Isso ocorre porque a cuidadora, em grupos menores, estimula, encoraja e apóia as atividades orientadas para tarefas cooperativas, podendo dedicar mais atenção às crianças.

Ainda nas esteiras do pensar de Bronfenbrenner (1993), o número de parceiros interativos das crianças de 3 anos ou mais exercem uma influência cada vez mais importante sobre elas, e a dependência das crianças em um relacionamento com o adulto diminui acentuadamente; elas se tornam capazes de funcionar efetivamente e de aprender na interação com outras crianças, quando orientadas e supervisionadas pelo adulto.

Resultados semelhantes foram constatados na pesquisa de Lordelo e Carvalho (2002),

a qual analisou a interação criança/criança em creches pública e privada, verificando que tanto a questão da orientação como a interação entre as crianças foram mais significativas entre as crianças de mais idade do que entre as mais jovens, sugerindo que as crianças mais jovens precisam mais de orientação, necessitando de maior atenção do cuidador. Já em crianças mais velhas, a interação com outras crianças se torna mais frequente, tornando-se, dessa maneira, menos importante a interação com o cuidador, podendo este, portanto, dedicar-se a situações que realmente precisem de sua intervenção.

Segundo Garton (1992), a construção do conhecimento tem duas raízes, a biológica e a de origem social, sendo o desenvolvimento considerado como decorrente tanto do inato (biológico), que são as capacidades pré-definidas e que já nascem com as crianças, quanto das relações sociais e das experiências vivenciadas (social), que regulam o desenvolvimento das mentes das crianças por meio dos estímulos. Sendo assim, a criança é considerada como possuidora de predisposições genéticas ou inatas, que se manifestam através da interação com o meio ambiente em que está inserida. Há, portanto, uma interação próxima e sensível entre os determinantes genéticos da criança e a qualidade dos estímulos encontrados no ambiente e no contexto em que vive.

Quando se trata do desenvolvimento de conhecimento cognitivo e linguístico, a herança genética delimita o curso potencial de ação e de reação ao ambiente em que a criança está crescendo, da mesma forma que a natureza do ambiente pode permitir ou inibir a expressão da reatividade potencial da criança. Portanto, existe uma interação próxima e sensível entre os determinantes genéticos da criança e a qualidade dos estímulos ambientais encontrados.

Garton (1992) apresenta a suposição de que o foco correto para a Psicologia do Desenvolvimento estaria nos processos de crescimento e desenvolvimento e analisa em profundidade a relação entre interação social, linguagem e cognição nas crianças, sendo a

linguagem considerada como comunicação e um dos principais processos de troca e interação social. Assim, a comunicação entre pessoas é fundamental, sendo um agente importante do desenvolvimento humano, envolvendo noções como: conflito, colaboração, negociação, concordância, intercâmbio de informações, interpretação, tradução, gentilezas sociais, intimidade, debate e instrução, entre outras.

Segundo Vygotsky (2005), a linguagem como comunicação é um componente importante ao desenvolvimento cognitivo, já que ela é considerada como um sistema de representação e um sistema que faz a mediação no desenvolvimento cognitivo. Linguagem, para Vygotsky, é essencial para todo o conhecimento tanto como sistema interpessoal e de comunicação quanto um sistema de desenvolvimento cognitivo que permite representação, além disso, o desenvolvimento cognitivo é considerado como processo ativo que precisa da facilitação social para o desdobramento do seu potencial.

Como principal sistema de comunicação do ser humano a linguagem, quando se avalia como as crianças a desenvolvem, configura um importante fenômeno para se estudar como elas percebem esse sistema e como iniciam o seu uso. O entendimento da aquisição da linguagem como idioma, é visto como gramática ou estrutura do sistema e não depende apenas da predisposição inata, mas sim de ensinamentos de regras que permitem a expressão gramaticalmente correta da língua. Parte desse processo depende da interação ativa e permanente da criança a partir de uma idade muito precoce, com membros linguisticamente competentes da comunidade da mesma língua e cultura. Esse processo se realiza através da interação social, em função da assistência ofertada nas diversas inter-relações por parceiros mais competentes, podendo ser adultos ou outras crianças mais desenvolvidas linguisticamente (Vygotsky, 1994).

Entretanto, essa participação não se efetiva simplesmente pela presença do parceiro. É necessário que este estimule a criança a aprender, o que muitas das vezes não acontece,

principalmente em instituições de Educação Infantil. Para que a criança aproveite a oportunidade de estímulos que lhes são oferecidos, faz-se necessário que esse adulto, ou a outra criança, acrescente um aspecto construtivo para essa assistência, que facilite o processo de aprendizagem. Em função dessa necessidade de interação colaborativa e intencional é que a relação entre crianças é também importante, no quesito de agregar e transferir conhecimento da mais experiente para a menos experiente (Vygotsky, 1994).

Esse processo consiste em focar a atenção da criança para aspectos relevantes da tarefa em execução, através de pequenos passos compreensíveis para alcançar o sucesso. O denominado “ensino contingente” é derivado da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1993) e é considerado como um meio de determinar se a instrução é sensível ou não ao nível real e potencial da criança.

Como já abordado anteriormente, Lev Vygotsky e Jerome Bruner contribuíram explicando o desenvolvimento como sendo mudanças qualitativas no conhecimento das crianças, ou seja, mudanças na forma como elas pensam ou falam. Além disso, cada um tem se preocupado com a forma, como a interação social ou as influências sociais podem permitir o desenvolvimento da cognição e da linguagem. Essas ideias e críticas levaram ao estudo do desenvolvimento da linguagem em um contexto social e interacionista. Em contraste com Noam Chomsky (1959) que se preocupou mais com o desenvolvimento de uma gramática universal e estrutural para a linguagem.

Bruner (1998) refere-se a um dos processos sociais facilitadores da aprendizagem, denominando-o de “andaimes”, relacionando-o como metáfora ao equipamento que ajuda a construir edifícios, ou de “ensino contingente”, sendo caracterizado não só no aprendizado em geral, como também na aquisição da linguagem e na resolução de problemas pelas crianças. Esse processo consiste em focar a atenção da criança para aspectos relevantes de determinada tarefa através de pequenos passos compreensíveis para alcançar o sucesso.

O conceito de ensino contingente, ou andaime (*scaffolding*), de Bruner (1997) é derivado da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky e é considerado como um meio de promover a instrução sensível e relacionada aos níveis de desenvolvimento real e potencial da criança, ocorrendo somente mediante a participação ativa de vetores sociais no processo interativo.

Tratando da relação entre a interação social e o desenvolvimento da linguagem infantil, Garton (1992) menciona pesquisas sobre a influência da linguagem das mães em relação a seus filhos, descrevendo o discurso das mães para seus filhos, sugerindo que elas, sem querer, executam uma função docente ao modificar sua linguagem em relação a algum aspecto no desenvolvimento de seus filhos.

Snow (1997) rejeita essa interpretação, afirmando que as modificações no discurso da mãe remetem à sua intenção de tentar se comunicar com seu filho, em vez de querer ensiná-lo a falar, mostrando que a modificação da fala materna é intencionalmente relacionada ao nível da linguagem infantil e que essa relação é evidenciada tanto nos níveis sintáticos como semânticos.

Considera-se que essa fala da mãe seria um subconjunto de todas as outras falas de outros adultos, indicando que as crianças estão submetidas e expostas a uma gama de itens de vocábulos, vários tipos de frases, construções gramaticais, e que cada um desses subsistemas tem sua função comunicativa. Entretanto, o foco da pesquisa de Snow (1997) se deslocou para o impacto que o início linguístico tem sobre o desenvolvimento da estrutura e da complexidade da linguagem na criança. Com a teoria de Snow, pretende-se trazer a importância da qualidade dos *inputs* na fala das educadoras no desenvolvimento da linguagem das crianças de 24 meses.

Salomão (2010) demonstrou, em seus estudos, que a mãe que responde ao comportamento verbal das crianças dando continuidade ao seu tópico de interesse, oferece à

ela a oportunidade de maior participação na conversação. Snow (1989) afirma que a reformulação da fala infantil é um aspecto potencialmente facilitador do desenvolvimento linguístico, sendo um dos estilos de *inputs* mais eficazes no que se refere ao desenvolvimento linguístico de crianças, em razão de este apresentar à ela, versões da própria fala modificada, seja por correção do adulto ou pela alternativa de outras palavras diferentes, mas que dão sentido à intenção.

De acordo com a literatura (Cont-Ramsden, 1990; Snow, 1989; Sokolov & Snow, 1994), a reformulação é um dos tipos de *inputs* linguísticos mais relevantes no processo de aquisição da linguagem, devendo-se, sobretudo, a sua estrutura de fácil processamento, já que, parte do enunciado apresentado pelo adulto consta do universo vocabular infantil. Nelson (1995) comenta que, devido à familiaridade com o vocabulário e com o tópico abordado na conversação, a reformulação torna-se um *input* capaz de estimular a atenção da criança.

Salomão (1996), citando Snow (1989), aventa que o sistema linguístico da criança precisa ser instigado pelos enunciados que indiquem quais os aspectos da sua fala que foram incorretos e/ou insuficientes, pois, de outro modo, a criança não tem parâmetros para avaliar a sua linguagem, e assim, progredir linguisticamente.

Nelson (1973) conduziu uma série de estudos e, nessas pesquisas, a linguagem infantil é sistematicamente aperfeiçoada pelos experimentos, mas mantendo o significado pretendido, verificou, entretanto, que os adultos, por vezes, proporcionam às crianças um retorno negativo às intenções de se comunicarem ou fazem uma crítica da linguagem mal construída, quando equivocadamente as crianças erram em alguma palavra ou frase; correções gramaticais que poderiam acrescentar conhecimento às crianças raramente são feitas pelo adulto. Nota-se que a maior preocupação é a correção pela veracidade da declaração ou da informação dada pela criança, o que deixa de ser uma fonte consistente de desenvolvimento linguístico. Além disso, o contexto em que a linguagem de um adulto é usada e, portanto, interpretada pela criança

influencia o curso de aquisição. A criança deve ser capaz de interpretar o que está sendo dito a ela, tanto para aprender como para responder alguma coisa a mais sobre aquela linguagem; a função pragmática da linguagem é, segundo o autor, o mais importante.

Ainda segundo Nelson, outra forma que pode auxiliar no desenvolvimento da fala das crianças seria a incorporação de algumas outras variáveis oferecidas a elas em uma perspectiva mais útil, no que diz respeito à relação, medindo sintaticamente, semanticamente ou pragmaticamente e usando formas e funções linguisticamente apropriadas às crianças em desenvolvimento. Existe a sugestão de uma mudança de direção no que diz respeito à aprendizagem da fala, mudando o sentido, em vez de o adulto impor o desenvolvimento da conversa; a criança seria, assim, participante ativo na conversação e criador de linguagem que estabeleceria parâmetros de linguagem. Essa direção tem sido adotada nos últimos tempos, quando a frase “criança dirigindo o discurso” a coloca como principal promotora do diálogo entre ela e o adulto; a mudança de foco para a criança na interação é como um futuro compromisso. A natureza desse discurso facilitador para o desenvolvimento da linguagem é destacado e os aspectos sociais das interações também são levados em conta. O adulto e a criança são considerados como componentes essenciais do processo de aprendizagem da língua. O argumento é que a linguagem de um adulto direcionada para a criança facilita o desenvolvimento da linguagem, porque o adulto está agindo como um parceiro de conversa e está ativamente envolvendo a criança no intercâmbio verbal. Essa questão está sendo trazida a discussão em função da necessidade de a educadora ter mais tempo livre para atender individualmente ou em pequenos grupos as crianças, e isso só será possível se o espaço que estiverem ocupando tenha sido planejado para favorecer essa relação bidirecional.

Salomão (2010, 2012) cita quatro características de interação social que são facilitadores potenciais no desenvolvimento da linguagem: o de ajuste fino (*fine-tuning*), o de reformulação, o de *feedback* negativo e o de atenção conjunta, sendo a atenção conjunta o

estabelecimento mútuo de uma atividade compartilhada, monitorada por qualquer adulto ou criança na interação.

Contudo, parece que uma expressão resume todas as possibilidades de interação, de mecanismos de reciprocidade e de inter-relação acima mencionados para estimular o desenvolvimento da linguagem, e essa é: o discurso infantil interativo. Embora o papel do adulto ou do parceiro mais competente deve ser o de iniciar e manter a participação da criança na conversação, os papéis são flexíveis e certamente mudam com o aumento da capacidade linguística da criança. O adulto é considerado não só o instigador, mas um parceiro de conversação em uma interação, na qual a criança é o outro participante ativo.

De acordo com Snow (1997), o adulto usa a linguagem simplificada, modificando-a, o que capitaliza sobre a capacidade inata da criança. A mãe e outros atores sociais incentivam as crianças desde muito cedo, usando comportamentos vocais que vão espelhar mais tarde a língua, tentando se comunicar com seus bebês antes mesmo de as crianças serem capazes dessa comunicação. Além disso, desde o início da vida, as mães se envolvem face a face no processo de interação com seus filhos. Esse protótipo de interação social é que lança as bases para posterior conversação. Nessas interações precoces, a mãe está respondendo a seu filho, e isso proporciona um componente adicional extremamente importante para o processo de aprendizagem da língua com a criança, tornando-se mais um participante comunicativo ativo na conversação.

A linguagem é principalmente um sistema de comunicação e quando se avalia como as crianças a aprendem, é importante estudar como elas percebem esse sistema para começar a usar a linguagem. Assim, podemos inferir que, para se iniciar a aquisição da linguagem, o seu entendimento não depende apenas da predisposição inata própria do ser humano, mas de ensinamentos de regras ou de estrutura do sistema que permitem a expressão gramaticalmente correta da língua.

Parte desse processo depende da interação ativa da criança a partir de uma idade muito precoce, com os membros linguisticamente competentes da comunidade de mesma língua e cultura. Esse processo de aquisição é facilitado, segundo Bruner (1998), pela interação social em função da assistência ofertada nas diversas interações por parceiros mais competentes. Entretanto, a assistência de um adulto não se refere simplesmente a um adulto em interação, cuja simples presença estimula a criança a aprender. Para que a criança aproveite essa oportunidade, faz-se necessário que esse adulto acrescente um aspecto construtivo para essa assistência e que realmente facilite o processo de aprendizagem.

Borges e Salomão (2003) afirmam que o desenvolvimento linguístico das crianças se fundamenta nas relações de troca que essas estabelecem com os adultos, demonstrando que a influência dos fatores sociais é fundamental para o desenvolvimento de tal competência.

Assim como a linguagem evolui a partir da interação social, o desenvolvimento da criança se dá em espaços determinados e através das interações estabelecidas nesses contextos. É importante que esses espaços sejam estudados, para que novas propostas de ambientes sejam colocadas e contribuam para a promoção do desenvolvimento infantil. Dessa maneira, Campos-de-Carvalho et al. (2002) voltaram sua atenção para a avaliação de ambientes educacionais infantis, com o intuito de analisar o impacto do arranjo espacial para ocorrência de agrupamentos preferenciais e não preferenciais, observando a ocupação dos espaços por crianças de 2 e 3 anos em creches que atendem famílias de baixa renda, elaborando sua pesquisa a partir do uso de dois instrumentos – a escala *Early Childhood Environment Rating Scale* (ECERS) e a *Infant/Toddler Environment Rating Scale* (ITERS) –, buscando adaptação desses instrumentos à realidade das creches brasileiras. Por meio desse estudo, os autores verificaram evidências da relevância do arranjo espacial para a promoção da interação, fator que contribui para o alcance de vários objetivos relevantes para o desenvolvimento infantil. Ou seja, o ambiente e a forma como é ocupado o espaço são

importantes para uma melhor interação entre as crianças, o que se dá, preferencialmente, em espaços restritos, denominados pelos pesquisadores de “espaços preferenciais” ou “zonas circunscritas”, que são áreas delimitadas, em pelo menos três lados, por barreiras baixas, estruturadas por mobiliários como estantes, balcões ou desnível no solo, formando um espaço intimista e propício às interações.

De acordo com Vygotsky (2005), é da interação de diferentes tipos de informação, da colaboração dos adultos e das crianças com mais experiência, em termos de conceitos das distintas sociedades e especialmente nas instituições de caráter educativo (creches) que se abrem novas possibilidades de interação, de aprendizagens individuais e sociais, de transformação e de superação dos níveis anteriores de conhecimento e desenvolvimento em crianças pequenas.

O desenvolvimento das crianças depende, sobretudo, da diversidade e da qualidade das experiências interacionais que vivenciarão nos espaços institucionais em que se encontram. Destaca-se, então, a importância das interações que acontecem nesses espaços e que se evidenciam nas creches, a fim de delimitar alguns dos elementos que os compõem, bem como o valor dessas interações em termos de apropriação e elaboração de conceitos pelas crianças.

As interações realizadas nos espaços das creches influenciam e repercutem fortemente sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Essa ideia está bem sinalizada no Referencial Curricular para a Educação Infantil (MEC/SEF, 1998), quando propõe, no contexto das políticas públicas para Educação Infantil, um diálogo com programas e projetos curriculares de instituições infantis nos estados e municípios.

Os serviços destinados à infância se configuram a partir dos contextos sociais, políticos e econômicos, os quais delineiam alguns aspectos dos ambientes educativos infantis, referentes à organização e aos recursos destinados aos serviços de creches (Demo, 1994). A

organização do ambiente oferecido às crianças pequenas depende das características dos contextos em que elas vivem e frequentam e do que eles podem oferecer. Em instituições de Educação Infantil, o ambiente físico, o grupo de atividades, a rotina, os recursos materiais e de pessoas, as interações desenvolvidas e o programa adotado pela instituição para a faixa etária em questão são importantes componentes para o desenvolvimento das crianças (Lordelo, 2002). A preocupação com a organização desse ambiente relaciona-se com a concepção do desenvolvimento infantil enquanto um processo aberto, dinâmico, contínuo e multifacetado, o qual se configura mediante as relações estabelecidas por meio da socialização da criança.

Quando se avaliam as creches brasileiras, verifica-se que há uma discrepância entre o que é apropriado ao desenvolvimento da criança e o que lhe é realmente ofertado (Rubiano & Ferreira, 1985; Lordelo, 2002). Destarte, no próximo capítulo, o assunto a ser desdobrado chama a atenção para aspectos que originaram a instituição creche e sobre as políticas públicas a delinearem a Educação Infantil.

CAPÍTULO 2: PERSPECTIVA HISTÓRICA E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste capítulo serão tratadas questões respeitantes à abordagem histórica acerca da institucionalização da creche desde 1767 na França, à discussões englobando as políticas de educação infantil no Brasil.

A instituição creche vem sendo modificada e aprimorada ao longo dos anos estando, portanto, em constante construção, revelando-se como categoria relevante na elaboração dos estudos relacionados tanto ao desenvolvimento infantil quanto aos processos sócio-educativos que se desenrolam e se constituem nas rotinas diárias das creches.

2.1 Abordagem histórica das creches

Para uma compreensão com maior acuro sobre as instituições que se destinam a assistir a crianças de tenra idade, nominadas de creches, necessário se faz apresentar breve abordagem histórica acerca de sua formação desde os idos de 1767 quando, na França, o padre Oberlin fundou a primeira creche, termo que, em sua origem francesa, quer dizer “manjedoura”.

Nos anos de 1816, Robert Owen inaugurou na Escócia, o primeiro instituto público encarregado da formação de crianças pequenas, o Instituto para a Formação de Caráter, organizado em três níveis: o primeiro, para atender crianças de 3 a 6 anos; o segundo, para atender crianças de 6 a 10 anos; e o terceiro era oferecido durante a noite para atender alunos dos 10 aos 20 anos.

Já na Alemanha, Froebel em 1873, criou o primeiro jardim de infância privado, seguido por Maria Montessori, na Inglaterra no início do século XX, que instituiu a Casa Dei Bambini, trabalhando com crianças pobres de um bairro operário.

Com exceção dos jardins de infância de Froebel, todos os outros programas foram iniciados para melhorar a vida das crianças pobres. A creche surgiu, portanto, como uma instituição assistencialista que ocupava o lugar da família, nas mais diversas formas de ausência de compromisso desta para com as crianças pequenas.

No Brasil, a partir do meado do século XX, a creche passou a existir como necessária e fazendo parte das políticas públicas, acompanhando a estruturação do capitalismo, a crescente urbanização, o surgimento do êxodo rural e a expansão da reprodução da força de trabalho, iniciando a liberação da mulher-mãe para o mercado de trabalho até como uma visão de longo prazo, de preparar pessoas nutridas e sem doenças.

Já Rosemberg (2003) adensa que, no Brasil, os ambientes físicos destinados à Educação Infantil ainda são, muitas vezes, marcados por uma organização precária, com situações de confinamento, entorno degradado, ordenação rígida das salas, utilização de lápis e papel visando à antecipação da escolaridade das crianças pequenas, ausência de brinquedos, rotinas rígidas e uso abusivo da televisão e do tempo de espera para exercitar uma atividade.

Reportando-se a uma perspectiva histórica sobre a origem da creche, esse mesmo autor elucida que em 1738, por iniciativa do comerciante Romão de Matos Duarte, no Rio de Janeiro, foi criada a Casa da Roda, no próprio Hospital Geral da Santa Casa. Tratava-se de um lugar onde eram deixadas as crianças não desejadas, abandonadas, geralmente, de madrugada, em um equipamento que era uma roda de madeira instalada na porta de acesso do prédio. Lá, as mães que não podiam sustentar seus filhos ou pessoas não identificadas deixavam os menores abandonados da época para serem assistidos. A Casa da Roda funcionou no Hospital Geral até 1821, e esse modelo foi copiado em vários estados brasileiros.

A sociedade da época achava que o grande número de mortes de crianças era devido aos nascimentos ilegítimos, frutos da união entre escravos ou entre escravos e senhores, além da falta de educação moral, física e intelectual das mães.

Já no período republicano em 1890, os operários passaram a protestar contra as precárias condições de vida e de trabalho. Os empresários, procurando enfraquecer os movimentos, começaram a conceder algumas creches e escolas maternas para os filhos de operários. As grandes cidades não dispunham de infra-estrutura urbana suficiente, em termos de saneamento básico e moradias, sofrendo o perigo de constantes epidemias. A creche passou a ser defendida por sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária.

Grupos de mulheres de classes sociais mais abastadas, organizadas em associações religiosas ou filantrópicas, criaram várias creches, embora instruissem as mulheres das camadas populares a serem boas donas de casa e a cuidarem adequadamente de seus filhos. Eram convictas de que o cuidado materno era o melhor para a criança e que o cuidado em instituições como as creches eram, certamente, um substitutivo inadequado.

Em 1922, o Estado organizou o 1º Congresso Brasileiro de Proteção à Criança e deliberou, em Assembléia Geral, que a creche tinha como finalidade e atribuições as seguintes missões: combater a pobreza e a mortalidade infantil e atender aos filhos das trabalhadoras.

Mário de Andrade, quando nomeado Diretor do Departamento de Cultura, em 1930, no Rio de Janeiro, começou a estruturar o “Parque Infantil”. A proposta era propiciar atendimento a crianças de 3 a 6 anos e também às de 7 a 12 anos, fora do horário escolar. O parque proporcionava à criança de família operária o direito à infância, a brincar e ao não trabalho. Dava ênfase ao caráter lúdico e artístico.

Em 1940, foi criado o Departamento Nacional da Criança no Ministério da Educação e Saúde. Em 1950, verificou-se que as medidas morais foram as que tiveram maior destaque. Pretendia-se domesticar as classes populares, tirando-as da desordem, do instinto e da tradição e inculcando os valores da classe média.

De acordo com a visão da época, em 1960, os discursos pedagógicos eram baseados na teoria da privação cultural, e a solução seria a educação compensatória. A privação cultural

entendia que só havia um modelo de criança, a da classe média, e, assim, as outras crianças desfavorecidas economicamente, quando comparadas a essa criança-modelo, eram consideradas “carentes” e “inferiores”. Faltavam, para elas, determinadas atitudes e conteúdos.

Na década de 1970, ocorreu a profusão de movimentos sociais e, com eles, surgiu, dentre outras, uma proposta de creche mais afirmativa para a criança, a família e a sociedade. Vale lembrar que, neste mesmo decênio, em 1975, o Ministério da Educação e Cultura instituiu a Coordenação de Educação Pré-Escolar e, em 1977, foi criado o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA), o qual atendia crianças de 0 a 6 anos de idade e tinha a intenção de proporcionar às mães tempo livre para poderem ingressar no mercado de trabalho e, assim, elevar a renda familiar.

Na década seguinte, 1980, pode-se dizer que houve um avanço considerável com relação à Educação Infantil. Nesse sentido, foram produzidos estudos e pesquisas de relevante interesse, inclusive discutindo e buscando a função da creche/pré-escola. Universalizou-se a ideia de que a educação da criança pequena é importante, independentemente de sua origem social, e que é uma demanda social básica. Em seguida, a Constituição Federal de 1988 definiu a creche e a pré-escola como direito da família e dever do Estado de oferecer esse serviço. A referida Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 definiram: creches são para crianças de 0 a 3 anos de idade e as pré-escolas são para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Nesse caminhar, as creches vêm passando por modificações e constantes transformações. A formação profissional das educadoras também vem sendo questionada e aprimorada, sendo que a história da identidade de ambas é fruto do modo como nossa sociedade vem concebendo e praticando a educação de crianças pequenas em espaços coletivos. É também o resultado das transformações do papel da mulher na sociedade, das

relações entre Estado e família, das propostas pedagógicas e psicológicas sobre a Educação Infantil e da aplicação das políticas educacionais para crianças de diferentes camadas sociais.

Quando do surgimento da Educação Infantil no Brasil, instauraram-se duas situações para a formação de crianças pequenas. Para as classes menos favorecidas, preponderou, segundo Kuhlmann Júnior (1998), um modelo de atendimento de baixo custo, oferecido pelas creches que estavam vinculadas aos órgãos de Assistência Social e de caráter médico-assistencialista, fundamentado por uma concepção compensatória. Para as classes mais abastadas, adotou-se o modelo de jardim de infância, oferecido pelas instituições pré-escolares que estavam vinculadas ao sistema educacional (Kramer, 1989). Consequentemente legitimaram-se, em nosso país, esses dois tipos de instituições de Educação Infantil que se distinguiam não apenas em relação à população, mas também em relação a objetivos, critérios de seleção da clientela, tamanho do grupo, número de adultos por criança, horário de funcionamento, jornada de trabalho, perfil e formação do profissional. Enquanto o perfil do profissional de creche foi constituído a partir da crença nas habilidades naturais da mulher para o exercício da função de educadora infantil, ou seja, não se exigia formação escolar, os profissionais do jardim de infância configuraram suas identidades fundamentadas em uma concepção que privilegiava a formação do nível médio, na modalidade normal (Rosemberg, 1999).

De acordo com Rosemberg (1999), essa ausência de profissionalização das educadoras de creche decorre, em grande parte, das políticas de expansão de vagas que acarretam contratações sem critérios técnicos. Para a autora, principalmente nas décadas de 1970 e 1990, essas políticas acentuaram as diferenças sociais, uma vez que promoveram a expansão do atendimento às crianças de camadas pobres por meio da contratação de mulheres leigas para o exercício da função de educadora. Essas práticas, segundo a autora, além de incidirem na qualidade e na construção da identidade da creche junto às áreas de educação, reforçaram a

desvalorização profissional.

Essa realidade construída historicamente vem sendo questionada ao longo das últimas décadas. A produção do conhecimento sobre a educação da criança em contextos coletivos e o processo de luta dos movimentos sociais em defesa da Educação Infantil orientaram modificações importantes na área, que vêm sendo consolidadas na legislação e em documentos oficiais, visando à transformação dessa conjuntura.

No ano de 1996, as creches anteriormente vinculadas aos órgãos de Assistência Social foram inseridas na Educação com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96) que, em seu artigo 62, estabelece a formação em nível superior como necessária para os educadores de crianças de 0 a 6 anos de idade, admitindo, para atuação, a formação em cursos do nível médio na modalidade Normal. Essa exigência vem sendo interpretada pelos pesquisadores e militantes como um avanço significativo na história e na política da Educação Infantil no Brasil, uma vez que procura superar a violação do direito à educação básica sofrida pelas educadoras, na maioria das vezes, provenientes de camadas pobres. Essas profissionais tiveram de deixar os estudos para auxiliar no orçamento doméstico ou acabaram excluídas ou reprovadas pela própria escola, ainda muito jovens. Assim, a exigência da escolaridade mínima apresenta-se como possibilidade de promover, paulatinamente, a qualidade do atendimento, uma vez que a formação, embora não seja garantia, tem sido apontada como um dos mais consensuais indicadores de qualidade na Educação Infantil.

Os desafios enfrentados para o cumprimento do que estipula a LDB são grandes, e, desde a sua publicação, os municípios se defrontam com a necessidade de oferecer a referida formação a seus profissionais. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) mostram que, mesmo após as conquistas recentes na área, ainda há muito que se avançar na direção da formação e da profissionalização das educadoras da

Educação Infantil, em especial, do segmento creche. Segundo o INEP, no ano de 2006, no Brasil, o percentual de professores que atuavam nas creches com formação em nível superior era de apenas 34%, e na pré-escola, de 45%

Alguns municípios vêm organizando cursos especificamente para oferecer formação que atenda à exigência mínima estipulada na mencionada LDB, enquanto outros municípios vêm incentivando seus funcionários a se matricularem em cursos oferecidos por instituições particulares de ensino. Além do oferecimento da formação mínima, os municípios também são desafiados a inserir os profissionais das creches no quadro do magistério, uma vez que, frequentemente o educador da creche é contratado sem nenhuma exigência de escolaridade.

Se para os municípios os desafios são imensos, não menos o são para os educadores, uma vez que a legislação tem forte impacto no exercício da profissão e repercute em suas vidas como um todo. Para continuarem atuando junto às crianças, exercendo a função de docentes, necessitam retornar à escola e organizar o cotidiano entre trabalho, estudo, casa e família, num momento de vida em que outras demandas se impõem. Diante disso, avalia-se como indispensável conhecer as necessidades desse profissional que tramita entre o passado e as determinações da lei no presente, após décadas longe da escola, encarando o retorno às atividades de ensino na condição de alunos, e como essa obrigação repercute na construção da identidade profissional.

2.2 Políticas de Educação Infantil no Brasil

O conceito assistencialista balizou a guarda de crianças no Brasil desde que surgiu a necessidade da implantação de instituições que pudessem atender as crianças pequenas. A omissão de políticas públicas e o descaso do Estado acarretaram a falta de planejamento e a implantação de infra-estrutura adequada para o atendimento a essa faixa etária, assim como a

insuficiência de investimentos resultou na precariedade das instalações de muitas instituições de atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

Desta maneira, além da precariedade ou mesmo a ausência de serviços básicos, outros elementos referentes à infra-estrutura atingem tanto a saúde física como o desenvolvimento integral dessas crianças. Entre eles está a inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que proporcionem às crianças a possibilidade de estarem ao ar livre em atividades de movimentação ampla, tendo assim seu espaço de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente (Brasil, 2006).

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Estado brasileiro passou a se responsabilizar legalmente pela Educação Infantil, garantindo o acesso e a permanência de crianças de 0 a 5 anos na escola. Em seu artigo 205, está claramente explicitado que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Corrêa (2003) afirma que, quanto a questão educacional, o aspecto mais relevante da Constituição, no que diz respeito à Educação Infantil, está no artigo 208, inciso IV, ao afirmar que o dever do Estado será efetivado mediante a garantia de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos de idade e no artigo 206, em seu inciso VII, pode-se ler a garantia de padrão de qualidade, como um dos elementos norteadores também para as instituições de Educação Infantil. Com base nesses artigos, pode-se concluir que no plano legal, a questão da Educação Infantil no Brasil não só passa a ser uma obrigação do Estado como também deve ser oferecida com qualidade.

Nesse caminhar, a concepção de infância vem sendo construída historicamente e transformada à medida que a sociedade sofre alterações políticas, econômicas, sociais e culturais. Nesse sentido, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8069 de 13 de julho

de 1990, passa a considerar a criança e o adolescente como sujeitos em desenvolvimento e passíveis de direitos. O Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes, Lei nº 8242 de 12 de outubro de 1991, tem sua atuação na esfera municipal, estadual e federal, sendo de caráter deliberativo e tendo a responsabilidade de formular, controlar e possibilitar a efetivação das políticas públicas para a infância e a adolescência.

Em 1996, após sete anos de discussão e trâmites legais, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que contribuiu de forma significativa para a mudança de rumo na educação brasileira ao reafirmar as responsabilidades dos Estados e Municípios na busca da qualidade para a Educação Infantil.

As leis e documentos oficiais que se referem à Educação Infantil reconhecem os direitos das crianças e expressam a busca pela qualidade desse ensino, porém muitas discussões vêm sendo feitas a respeito do que se entende por “padrão de qualidade na Educação Infantil”.

Corrêa (2003) explica que a qualidade não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, mas vem a ser um conceito relativo, baseado em crenças, valores e subjetividades e deve configurar-se como processo democrático, contínuo e permanente que nunca atinge uma meta final e absoluta, devendo ser constantemente revisado e contextualizado no espaço e no tempo. Por conta disso, todos os envolvidos devem participar do processo e discussão: educadores, famílias e crianças.

Rosemberg (2003) alerta para a importância do eixo de equidade ao considerar os princípios qualitativos descritos na legislação brasileira. Segundo a autora, muitas discussões têm sido travadas a respeito de uma qualidade total, baseada nos modelos que são importados da iniciativa privada e do mundo comercial, que visa o prestígio e as posições vantajosas. Esse conceito de creche é visível na maioria dos prédios recém construídos das creches

públicas, onde ao se entrar têm-se a impressão de ambiente arranjado para impressionar o visitante, para continuar a manter o modelo, as regras são autoritárias, o espaço é pensado como cenário, o critério da ampliação das vagas e da extensão da oferta de vagas na creches é dirigido para engrossar estatísticas de atendimento à custa da redução do custo de cada criança. Esta situação tem se configurado com muita frequência, estando presente quando o programa de creches responde a fins eleitoreiros, construindo-se prédios que mais parecem *out-doors*, mas que não contemplam os espaços necessários ao desenvolvimento das crianças.

Entende-se que está esgotado o modelo exposto acima, não cabe mais nos dias atuais creches que visem outros objetivos se não os interesses e as necessidades das crianças, apontando para uma Educação Infantil de qualidade. Percebe-se também que as discussões em torno da importância do espaço físico na Educação Infantil são imprescindíveis, na medida em que essas questões são levadas em consideração, tornando-se possível visualizar melhores condições de atendimento aos pequenos.

O espaço deve ser pensado de modo que as crianças possam usufruí-lo de maneira plena, desde o projeto de Arquitetura até a estruturação dos ambientes. Deve-se levar em conta as atividades a serem desenvolvidas e a faixa etária das crianças, pois segundo o Referencial Curricular (Brasil, 1998), particularmente as crianças de dois a três anos, necessitam de um espaço preparado onde possam exercer atividades livremente, tais como brincar, interagir com outras crianças, repousar quando sentirem necessidade.

O brincar na Educação Infantil consiste em atividade fundamental e que proporciona o desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico, afetivo, a socialização entre outros, por isso é necessário que tanto o espaço interno quanto o externo sejam amplos e se ajustem a essa atividade. A criança nessa idade pensa e elabora conhecimentos sobre ela, questiona as coisas com as quais convive, cria ideias e teorias, encontra repostas e explicações para o que desconhece criando mecanismos próprios para participar do contexto social.

Segundo Vygotsky (1994), o brincar cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário. No brinquedo é como se ela fosse maior do que a realidade, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento, fornecendo ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas, estão presentes no brincar, que se constitui assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança pequena desenvolve-se essencialmente através da brincadeira.

O brincar na Educação Infantil é uma atividade social relevante, cujas ações e imaginações possibilitam oportunidades singulares para a criança. Portanto, as atividades que privilegiam o brincar constituem possibilidades reais para as crianças interpretarem e compreenderem o mundo adulto. Nas brincadeiras, a criança desenvolve sua capacidade imaginativa, que se constitui em função interpretativa e compreensiva da realidade. Vygotsky destaca o brincar como uma atividade social relevante e que no processo da brincadeira, a criança faz uso da imaginação como instrumento para desvendar o seu contexto social. É no brinquedo que a criança cria uma situação imaginária (Vygotsky, 1994).

Nessa perspectiva, faz-se necessário que os espaços interno e externo sejam planejados cuidadosamente, já que é principalmente na área externa que são criados espaços lúdicos, onde o brincar acontece com maior frequência. Assim, há que se prever espaços que sejam alternativos onde as crianças possam correr, balançar, subir, descer e escalar em ambientes diferenciados, que permitam que pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se, etc. No entanto, segundo Brasil (1998), 70% das creches e pré escolas são privadas de parque infantil externo, não ofertando às crianças, essa oportunidade e experiência riquíssima.

Dada a importância da brincadeira livre, criativa e grupal nessa faixa etária, esse problema deve merecer atenção especial nesse momento de reflexão da Educação Infantil, sob pena de a termos descaracterizada pela predominância das atividades cognitivas em sala de aula.

Ao refletir a respeito desses conceitos, nota-se que, segundo a LDBN n. 9294/96, é necessário pautar as propostas pedagógicas em princípios que atendam as necessidades das crianças e suas manifestações culturais. Mas para que esses se cumpram, é necessário que as propostas pedagógicas percebam a importância do espaço físico e o visualizem como um elemento educador e promotor do desenvolvimento das crianças.

Após cinco anos da aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2001), o Ministério da Educação e Cultura MEC, em conjunto com a Secretaria de Educação Básica – SEB, elaboraram o documento denominado Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006). Segundo esse documento é essencial a elaboração de estudos de viabilidade e planejamento que incluam desde o projeto arquitetônico à especificação dos materiais de acabamento garantindo dessa forma a qualidade dos espaços físicos e, ao mesmo tempo, estabelecer o perfil da creche ou da pré-escola a ser construída (Brasil, 1998).

Em meio a essa incursão nas políticas públicas de Educação Infantil, verifica-se que não há falta de legislação, documentos e parâmetros que abordem a importância do espaço físico nos prédios para serem ocupados por crianças, orientando sua normatização para funcionarem como creches. Muitas conquistas vêm sendo alcançadas, todavia, ainda há um longo caminho a ser percorrido, visto que o atendimento a crianças pequenas no Brasil foi tardio, e que é necessário, segundo os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Brasil, 2006), superar desafios. Os níveis de qualificação dos educadores, embora estejam melhorando ainda são precários na maioria dessas instituições, carecendo de

formação especializada para exercer tal atividade profissional. As creches públicas municipais que prestam serviço de Educação Infantil, frequentadas por crianças pobres, costumam ter qualidade inferior, e mesmo o critério de contratação dos educadores, muitas das vezes é feito por apadrinhamento político, dispensando a prática salutar do concurso público, logo, o desafio maior é transformá-las em Instituições Educacionais Infantis que realmente atendam de forma respeitosa e competente as necessidades das crianças nessa faixa etária.

Entende-se que, ao conceber os espaços das creches como um importante elemento educativo, que contribui para o aprendizado das crianças e que facilite o trabalho das educadoras, teremos creches cúmplices da interação entre todos os envolvidos e indutora do desenvolvimento motor, cognitivo e linguístico dessas crianças.

As vertentes teóricas aqui discutidas fornecerão substâncias para a construção de um apanhado de informações a subsidiarem a discussão dos resultados. Desse modo, dar-se-á continuidade à discussão sobre os espaços em creches e desenvolvimento de crianças no próximo segmento.

CAPÍTULO 3: ESPAÇOS EM CRECHES E DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Este capítulo aborda pressupostos epistemológicos sobre a importância do espaço na Educação Infantil; discorre acerca da necessidade da aproximação do campo da Arquitetura com o da Psicologia Social; discute os projetos arquitetônicos dos quatro edifícios denominados de Centros de Referência de Educação Infantil (CREI's) em João Pessoa, posto que estes constituem a ambiência de realização da pesquisa.

3.1 A importância do espaço na Educação Infantil

Procura-se refletir neste estudo, como os espaços nas creches poderiam ser planejados de forma a melhorar e aperfeiçoar o desempenho dessas instituições desde a fase do Projeto de Arquitetura à discussão de como os ambientes construídos poderiam ser melhor aproveitados pelas educadoras, facilitando a sua prática diária em sala de aula. Espaço este que funcione como importante ferramenta no processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o desenvolvimento das crianças.

Para melhor compreensão sobre as interações entre educador/criança e criança/criança processadas no espaço de ambientes coletivos das instituições de Educação Infantil na atualidade, primeiramente há que se considerar, sobretudo a abordagem histórica do espaço escolar. Sua ênfase recai sobre o modo como o espaço interfere no disciplinamento das crianças e nos movimentos corporais.

Os prédios escolares conforme ensina a história da arquitetura brasileira, até as décadas dos anos 50 e 60 no Brasil não se diferenciavam muito dos da Europa dos séculos XVIII e XIX; tais espaços impunham ordem e disciplina em detrimento das necessidades das crianças. A própria planta baixa dos prédios escolares previa os espaços como modo de controle e disciplina, com as salas organizadas em fileiras ao longo e extensos corredores de

circulação, muitas vezes estreitos que induziam as crianças a andarem em filas, salas com janelas pequenas e altas que impediam um maior contato com o mundo exterior, cores frias em tons de cinza, pátios internos que serviam para os intervalos das aulas e para recreações, mas sempre controlados por monitores, ou seja, em última análise, a Arquitetura dos prédios escolares buscava tornar-se uma poderosa aliada ao controle e à vigilância da ação infantil, tudo isso em nome da necessidade da disciplina e segurança

Horn (2004) apontou algumas mudanças nos espaços das escolas construídas mais recentemente, especificamente nas salas de aula, quando os estrados que colocavam o mestre em plano superior foram retirados, os cantos da sala onde os castigos eram cumpridos pelas crianças desapareceram, as janelas das salas de aula que eram altas e pesadas, se fizeram mais amplas e leves, proporcionando mais iluminação e visão do exterior, entretanto, nos lembra o autor, essas modificações não significaram que o conceito de educação tenha mudado significativamente e a escola tenha ficado mais arejada no sentido dos conceitos de educação e desenvolvimento das crianças pequenas. Muitas das vezes o modo de conduzir a prática docente, por parte dos dirigentes e professores, reflete a permanência do estrado, das cadeiras enfileiradas, do obscurantismo pedagógico, mesmo sem a concretude de tudo isso.

Segundo o mesmo autor, a dificuldade de alguns educadores em trabalhar com corpos em movimento é, no mais das vezes, evidente. Por muito tempo, se afirmou a estratégia de se controlar o pensamento das crianças por meio do controle de seus movimentos. Uma das medidas encontradas para isso, em algumas escolas de São Paulo na década dos anos 60, foram as carteiras escolares denominadas de “pé de ferro”, literalmente, eram carteiras duplas, pregadas ao piso, inspiradas no modelo inglês.

Nos dizeres desse mesmo estudioso, a maioria das escolas brasileiras ainda oferece espaços cerceadores baseados na disciplina rígida, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma imobilidade artificial. Na Educação Infantil são comuns os arranjos

espaciais que não permitem a interação entre as crianças, impossibilitando sua apropriação do espaço através de objetos, sua escolha entre parceiros, seu lugar para ocupar. Concorde-se com o autor, na medida em que esta pesquisa constatou que algumas educadoras chegaram ao ponto de usar de diretivos físicos, imobilizando as crianças, obrigando-as a ocuparem “seus lugares”, utilizando o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos.

Para Horn (2004), é no espaço físico que as crianças conseguem estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções e interações. Esse autor pondera que a escola é um lugar construído que se decompõe e se recompõe a luz das energias e das relações sociais que ali se estabelecem. É com seus elementos simbólicos próprios adquiridos ao longo do tempo, como a arquitetura da escola, sua fachada, seus espaços internos e externos, acessos e seu entorno, que sendo internalizados, vão correspondendo a padrões culturais e pedagógicos que as crianças vão aprendendo, absorvendo e desenvolvendo conceitos de valores ao longo da vida. Porquanto, a Arquitetura Escolar é, por si só, o que materializa todo um esquema de valores, de crenças, bem como um marco das atividades sensoriais e motora da criança.

Friedrich Froebel (1837) conhecido como o pedagogo do jardim-de-infância, defendia a ideia de que as crianças seriam flores a serem regadas e cuidadas e por isso, as professoras eram conhecidas como Jardineiras. Além disso, o nome Jardim de Infância também tinha como referência o lugar onde se desenvolveria a ação educativa. Desse modo, a escola para crianças pequenas deveria ser um espaço transformando-se constantemente em lugar, onde elas pudessem ter contato mais próximo com a natureza, daí a importância dos espaços externos arborizados e planejados para proporcionarem o desenvolvimento integral das crianças (Kramer, 1995).

O estudo do espaço da sala de aula das creches e sua influência na melhoria da qualidade da Educação Infantil também constituem hoje um significativo tema de

investigação nas diversas áreas do conhecimento, o qual vem sendo discutido e analisado por pesquisadores como Legendre (1986), Legendre e Fontaine (1991), Moore (1987) e Carvalho (2003), trazendo o impacto do ambiente no comportamento e no desenvolvimento tanto linguístico como cognitivo das crianças pequenas, assim como nas diversas interações dos envolvidos no processo educacional infantil.

A discussão acerca da organização dos ambientes destinados às crianças fornece subsídios para o estabelecimento de critérios e parâmetros que possam melhorar as interações nesses espaços, tornando-os voltados às necessidades específicas de cada faixa etária (Saluja, Early & Clifford, 2002). Assim, segundo Oliveira (1998), o projeto de escola, seja ele qual for, é elaborado prevendo espaços intencionais para trabalhos com determinados métodos, e os métodos não duram para sempre, ficam obsoletos e exigem reciclagem, o que nem sempre acontece com a mesma velocidade em relação ao espaço construído. Daí a importância de pensar prédios escolares que levem em conta a mutabilidade, tão natural nas coisas humanas.

Nessa perspectiva, propõe-se discutir o espaço das salas de aula para crianças na faixa etária média de 24 meses, destacando-se o espaço como um importante aporte do desenvolvimento dessas crianças, já que a qualidade do desenvolvimento cognitivo das crianças depende em grande parte da qualidade das práticas que elas participam. Nessa medida, gerar experiências enriquecedoras que fortaleçam o desenvolvimento integral na primeira infância é um propósito que tem preocupado as instituições educativas, agentes educativos, psicólogos e arquitetos entre outros profissionais. Os espaços das instituições infantis, portanto constituem ambientes de aprendizagem que devem ser planejados para dar suporte a atividades promotoras desse desenvolvimento tornando-se um espaço educativo significativo.

Segundo Rosemberg (2003), os ambientes físicos destinados à Educação Infantil são ainda inadequados, podendo, muitas vezes, estar organizados precariamente. Nesses

ambientes encontram-se, por exemplo, confinamento, organização rígida do mobiliário nas salas, uso de papel e lápis visando à antecipação da escolaridade das crianças pequenas, ausência de brinquedos, entorno degradado, rotinas inflexíveis que incluem o uso abusivo da televisão e do tempo de espera.

Barbosa e Horn (2001) propõem que a organização do espaço da sala de aula nas instituições de Educação Infantil seja feita a partir das observações de tudo que possa vir a ser objeto de brincadeiras das crianças e de como elas se desenvolvem. Suas preferências devem ser respeitadas, bem como observado o contexto sociocultural no qual a proposta pedagógica está inserida. A ideia central é que as atividades desenvolvidas no espaço da sala de aula devem contar com a participação ativa das crianças, garantido-lhes a construção da noção de tempo e de espaço, possibilitando-lhes a compreensão do modo como as situações sociais são organizadas e, sobretudo, permitindo-lhes ricas e variadas interações sociais.

Nesse sentido, Carvalho (2003) verificou as preferências de ocupação do espaço por crianças pequenas, durante a ocorrência de interação em sala de aula em creches, ponderando que as diferentes maneiras de organizar esse espaço oferecem suporte para diversas formas de organização social, tal como nas creches, onde um adulto cuida simultaneamente de várias crianças e é visto como o parceiro mais disponível para as interações.

No entendimento de que o arranjo espacial é uma das variáveis do ambiente físico, no que diz respeito à maneira como o mobiliário e o equipamento existente estão distribuídos entre si, Legendre (1991) descreve as características de três tipos de arranjos espaciais e sua interdependência com a interação social:

1. No arranjo espacial aberto, onde há ausência de zonas circunscritas, geralmente há um espaço central vazio, no qual as interações entre as crianças são raras e, por isso, tendem a permanecer em volta do adulto acompanhando-o e esperando que ele assuma a liderança, já que funcionam como estruturadores privilegiados do ambiente. Nessa situação, ocorrem

poucas interações com o adulto, pois ele ocupa e direciona a sua atenção para outras ações, como as de tomar conta de um número grande de crianças ao mesmo tempo e que solicitam a sua atenção a todo o momento. Nesta tendência, as crianças se espalham pela sala, com frequentes deslocamentos.

2. No arranjo espacial semiaberto, que é caracterizado pela presença de “zonas circunscritas”, as quais são definidas como áreas delimitadas em três lados por barreiras de baixa estatura, independentemente do material com que são feitas, podendo ser criadas com mobiliário baixo, paredes de baixa altura, elementos de arquitetura como por exemplo desnível de piso. A característica principal é sua circunscrição ou fechamento em apenas três lados, proporcionando à criança a visão do todo, oferecendo-lhe um ambiente simultaneamente diversificado e estável e que, ao mesmo tempo, atende as necessidades de segurança, garantindo uma visão total do ambiente, o que a diferencia do chamado “canto de atividades”, que se distingue por não ser fechado nos lados. Nesse arranjo (zonas circunscritas), as crianças ocupam o seu interior, onde ocorrem interações entre elas com frequência. A aproximação do adulto, embora em número menor de vezes, tende a evocar mais respostas responsivas desse arranjo em comparação com os outros arranjos.

3. Nos arranjos fechados há a presença de barreiras físicas, com mobiliário alto, paredes divisórias acima da visão das crianças, que dividem o local em duas ou mais áreas, impedindo a visão total do ambiente pelas crianças, que evitam essas áreas por não poderem ver o adulto, que é a sua referência. Logo, a comunicação fica prejudicada, ocorrendo poucas interações entre os participantes.

Alguns estudos, como os de Eckerman e Stein (1982), Mueller e Lucas (1975), têm demonstrado a importância do aspecto físico do ambiente, assim como o papel da disposição dos objetos para a interação e o desenvolvimento das crianças, especialmente durante os três primeiros anos de vida, pois suas habilidades sociais e verbais estão se desenvolvendo.

Porém, segundo Carvalho (2003), poucos estudos têm investigado a influência dos comportamentos infantis nos espaços de sala de aula das creches e nas diversas atividades ali praticadas. O contexto pouco estruturado de nossas creches, especialmente as que atendem a população de baixo poder aquisitivo, não favorece o desenvolvimento e as interações, seja entre o educador e a criança ou entre as próprias crianças, sendo normal, por exemplo, encontrar, nas instituições públicas, um só educador supervisionando de 10 a 35 crianças ao mesmo tempo e em um mesmo espaço, ao lado da escassez de mobiliário, objetos e equipamentos inadequados, assim como também, a ausência de zonas circunscritas.

Buscando-se uma melhoria no desenvolvimento e no aprendizado de crianças pequenas, no contexto da Educação Infantil, o espaço físico torna-se um elemento indispensável a ser observado. As organizações desses ambientes devem ser refletidas tendo como princípio orientador fornecer espaços acolhedores e prazerosos que, ao mesmo tempo, induzam à criatividade e fomentem o interesse pelo aprendizado, promovendo o desenvolvimento dessas crianças; um lugar onde possam brincar, criar e recriar suas brincadeiras, sentindo-se, assim, estimuladas e independentes. De acordo com Horn (2004), é no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-os em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Nessa dimensão, o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia, é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Pois, em um mesmo espaço, podemos ter ambientes diferentes, vez que a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

O espaço criado para as crianças, em conformidade com os ensinamentos de Horn (2004), deverá estar organizado de acordo com a faixa etária da criança, propondo desafios cognitivos, linguísticos e motores que a fará avançar no desenvolvimento de suas

potencialidades, oportunizando-lhe o andar, o correr, o subir e o descer, o brincar, ensinando-lhe a controlar o próprio corpo. Tal ambiência deve estar povoada de objetos que retratem a cultura e o meio social em que a criança está inserida; especificamente o espaço das creches, o qual deverá ser aproveitado com detalhes que forneçam às crianças informações úteis ao seu desenvolvimento. Segundo Gandini (1990), o espaço reflete a cultura das pessoas que nele vivem de muitas formas e, em um exame cuidadoso, revela até mesmo as camadas distintas dessa influência cultural.

Ainda de acordo com Horn (2004), os prédios das creches devem garantir espaços para a atividade do brincar, já que o brinquedo satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, fazendo parte de sua vida, independentemente da classe social ou cultural em que estão inseridas. É intrínseco na criança o hábito de brincar e, até mesmo se alimentando ela brinca com os alimentos. Portanto, ao proporcionar diversos espaços em creches para as crianças brincarem, fazendo com que se tornem um ser ativo, estar-se-á propondo novos desafios que as tornarão agentes de sua própria aprendizagem de forma mais lúdica e eficiente, encorajando e consolidando o desenvolvimento de normas e valores sociais, ajudando a ampliar a confiança em si mesmo e em suas capacidades.

Personalizar o ambiente das creches é muito importante para a construção da identidade pessoal da criança, e torná-la competente significa desenvolver nela a autonomia e a independência. Carvalho (2003) afirma que, ao pesquisar o espaço de creches e propor os espaços circunscritos nas salas, estar-se-ia atendendo a conceitos importantes de desenvolvimento infantil. David e Weinstein, citados por Carvalho e Rubiano (2001), afirmam que todos os ambientes construídos para crianças deveriam atender a cinco funções relativas ao desenvolvimento infantil, no sentido de promover: a identidade pessoal, o desenvolvimento de competências, oportunidades para crescimento, sensação de segurança e confiança, bem como a oportunidade de contato social e privacidade.

O brincar e o brinquedo fazem parte do conceito de desenvolvimento pleno das crianças, logo, o espaço para exercer essa atividade deverá estar garantido nos prédios de instituições de Educação Infantil.

Vygotsky (1999, 2005) considera o brinquedo uma importante fonte de promoção de desenvolvimento infantil e afirma que, apesar de o brinquedo não ser o aspecto predominante da infância, exerce uma enorme influência nessa fase. Portanto, não devemos conceber a infância longe dos brinquedos e das brincadeiras. Para que essa atividade aconteça, tem-se que garantir o espaço, proporcionando o brincar em ambientes próprios, planejados para que as crianças brinquem com liberdade de ação e em total segurança, com acesso livre, o que promoverá a interação entre as crianças e entre educador e criança, garantindo até mesmo os momentos em que a criança prefere brincar sozinha, pois só assim se respeitará a sua individualidade. Brincar, para a criança, é estar presente no ambiente, constituindo-se como indivíduo e compartilhando significados.

Segundo Campos-de-Carvalho e Rubiano (1996), é altamente recomendável que ambientes institucionais ofereçam oportunidade para as crianças desenvolverem sua individualidade, permitindo-lhes ter seus próprios objetos, personalizem seus espaços e, sempre que possível, participem nas decisões sobre a organização dos mesmos.

A ideia de que as crianças são construtoras do seu próprio conhecimento foi proposta por Piaget, que observou que crianças na idade pré-escolar já dispunham de uma vasta quantidade de conhecimento sem que para isso tivessem sido ensinadas. Piaget observou que crianças aprendem conceitos espaciais necessários para se locomoverem no espaço, sem qualquer ensino formal. Assim também afirma Horn (2004) quando entende que crianças que se envolvem em situações sociais, tendem a ajudar e a julgar as muitas variáveis presentes nas interações sociais, a compartilhar e ser empático em relação aos outros. As crianças que brincam, em diversos ambientes ricos de informação e com atividades distintas à sua

disposição, demonstram interesse por estar ali brincando, adquirem conhecimentos e transmitem também conhecimentos, através da interação com seus pares, sendo elas as próprias construtoras do seu conhecimento, com a mediação de alguém mais experiente, e para que todas essas atividades ocorram de forma intencional, o espaço tem que estar previsto desde a fase do projeto.

3.2 Arquitetura e Psicologia Social: ampla possibilidade espacial

Aceita-se as formas físicas e as disposições ambientais baseadas em interpretações separadas das atividades humanas, colocando as formas, a decoração e os ornamentos como principal objetivo das admirações, não atenta-se para a intensidade necessária para o comportamento do usuário no espaço como princípio orientador dos projetos de arquitetura (Zevi, 1996).

Verifica-se o que foi dito acima, quando se trata de projetos escolares. Ouve-se dizer que as salas de aula devem ter fileiras retas de cadeiras, de forma que as crianças possam ver o professor de frente, e que estes devem ser o centro das atenções, transmitindo seus conhecimentos enquanto os alunos exercitam a paciência e a atenção. Esse conceito pode ser ainda aproveitado para crianças com mais idade e adultos, assim mesmo, nos dias de hoje discute-se tal postura. Para os infantes até os 6 anos, tal conceito é absolutamente impróprio, uma vez que não oportuniza a eles seu desenvolvimento tanto cognitivo quanto linguístico nem sua criatividade e autonomia.

Com base em Sommer (1973) percebe-se que, frequentemente, os ambientes destinados à Educação Infantil têm sido planejados de maneira precária e destinados a atender aos interesses dos adultos ou do grupo como um todo, descartando a diversidade, as necessidades e a pluralidade infantil. Os espaços de Educação Infantil devem ser projetados,

segundo David e Weinstein (citados em Campos-de-Carvalho, 1993), de modo a proporcionar e promover o desenvolvimento dos seguintes aspectos das crianças: identidade pessoal, independência, autonomia, competência, oportunidade para o crescimento pessoal, sensação de segurança, confiança e privacidade.

A construção de uma nova proposta de organização do cotidiano, que venha ao encontro das necessidades das crianças pequenas com a criação de espaços educativos significativos, exige que os tempos e os espaços sejam repensados a partir das suas especificidades, possibilitando a vivência digna da infância dos meninos e meninas menores de 6 anos.

Nesse sentido, o espaço educativo deve oferecer oportunidade para as crianças desenvolverem suas atividades, possuindo objetos de uso coletivo e individual. Deve-se, ainda, permitir à criança opinar na sua organização e até personalizá-lo. Procurar flexibilizar a rotina não significa quebrar a organização lógica do tempo do adulto, mas permitir que a criança possa ter vez e voz. Tem-se consciência de que a mudança do cotidiano das instituições de Educação Infantil não depende unicamente do professor. No entanto, algumas mudanças podem ser desencadeadas a partir de pequenas ações que representam mudanças significativas e que podem estar influenciando o coletivo da instituição.

Proporcionar autonomia, liberdade e independência à criança é possibilitar-lhe que se movimente livremente pelo espaço da sala, optando pelo que gosta ou não de fazer, tendo respeitado o seu ritmo, o seu tempo, desobrigando-a de falar, ouvir, pintar, cantar, fantasiar, criar e recriar, comer e dormir, segundo os tempos estabelecidos pela lógica institucional, ou, o que é ainda pior, por tempo estabelecido pelo adulto segundo os seus interesses. O importante é que crianças e adultos possam praticar uma rotina diferenciada, oportunizando experiências novas e significativas, tanto para uns como para outros, em um ambiente prazeroso e não em um espaço escolarizado, onde possam viver plenamente seus direitos, suas

fantasias e suas infâncias.

O arquiteto, a Arquitetura e a sociedade se beneficiarão muito ao adotar um funcionalismo baseado no comportamento do usuário como princípio orientador, fazendo um esforço no sentido de ver até que ponto um edifício é satisfatório, do ponto de vista de quem irá utilizá-lo, e é nesse ponto, na interface entre ambiente e comportamento ou interações humanas que o psicólogo e a Psicologia Social interagem com o arquiteto e a Arquitetura, ampliando uma massa crítica multidisciplinar que alimente um processo investigativo mais amplo. Falar na possibilidade do espaço como facilitador da interação social nos remete, obrigatoriamente, a percebermos esse espaço nas suas mais diversas dimensões, visando à construção teórica de categorias espaciais, tendo como principal questionamento: Como a subjetividade pode contribuir no uso dessas categorias espaciais e no cotidiano das pesquisas científicas na área da Psicologia Social?

Os caminhos primordiais para a compreensão da realidade referem-se à importância em se partir do que é chamado de “atitude natural”, a compreender a ação do cotidiano, pois nela está contida a intencionalidade, a presença do outro, e, dessa maneira, vamos construindo o conhecimento (Schutz, 1979).

O espaço físico traduzido em suas dimensões (altura, largura e profundidade) é o espaço mensurável que pode ser facilmente percebido por nossos sentidos primários, como a visão e o tato. A ele podemos estabelecer normativas, legislação, critérios técnicos, como projetos nas mais diversas áreas, para o perfeito entendimento da obra, usando, para tal, programas de necessidades, levando em consideração objetivos econômicos, a racionalidade construtiva e funcionalista, como também a imprescindível adequação do meio físico a que se propõe, com espaços adequados para acomodar as necessidades dos usuários.

O mesmo espaço físico traz situações subjetivas, mas cotidianamente observáveis. As pessoas desenvolvem uma concepção seletiva e única nos espaços que frequentam, como as

residências e a escola, nos caminhos que as levam para o trabalho, no clube que frequentam ou no prédio escolar, e esse mapa mental influencia na maneira como utilizam, como se locomovem e como valorizam esses espaços. O conceito mais abrangente de estrutura cognitiva pode ser definido como crenças, valores, preceitos, atitudes individuais que levam as preferências do ambiente físico atual e ao ambiente potencial que é estudado pela Psicologia Social.

Tais constatações denotam uma gradativa aproximação e valoração entre tais campos, em cujo espaço de complementação o estudo do ambiente impõe-se enquanto “locus” extremamente privilegiado para a interação e geração de conhecimento, de maneira que só a parceria entre ambas, na realização de trabalhos conjuntos que contemplem as suas especificidades, pode vir a possibilitar a real ampliação dos conhecimentos.

Ante a tais desdobramentos acerca da Fundamentação Teórica aqui desenvolvida, a seguir apresentar-se-á a Parte B do estudo, correspondendo à pesquisa empírica, abordando-se o plano metodológico no Capítulo IV, bem assim a apresentação e análises dos dados coletados no campo da investigação no Capítulo V.

(PARTE B)
PESQUISA EMPÍRICA

CAPÍTULO 4: METODO

Neste capítulo descreve-se o plano metodológico da pesquisa, situando as etapas percorridas desde os procedimentos iniciais e o cenário do estudo, perpassando pelos demais protocolos como os procedimentos éticos e coleta de dados.

A metodologia em uma pesquisa científica é o instrumento pelo qual a investigação do problema proposto é viabilizada, a fim de que os objetivos traçados sejam atingidos. Portanto, a metodologia é um meio e não um fim em si mesmo.

Para analisar a ocupação do espaço físico das salas de aula por crianças de 24 meses de idade e como ocorrem as interações educador/criança e criança/criança em quatro creches municipais de João Pessoa-PB, lançou-se mão do método de abordagem de natureza qualitativa-quantitativa, utilizando levantamento de dados com base em corte transversal, tendo em sua primeira fase o estudo teórico de cunho qualitativo em função da necessidade de se realizar leituras que perpassassem pelos teóricos do desenvolvimento humano, buscando-se descobrir o que já havia sido escrito em relação ao problema de pesquisa. Em uma segunda fase, recorreu-se ao estudo de campo, para o qual utilizou-se como instrumento de coleta de dados observação e entrevistas semi-estruturadas. Para a análise dos dados recorreu-se de gráficos de frequências e percentuais do comparecimento de categorias temáticas, tentando melhor perceber como se dão as interações nas salas de aula das quatro creches observadas.

4.1 Participantes e Instrumentos

Quanto aos sujeitos pesquisados, foram inclusos neste estudo dois grupos de participantes que frequentam o espaço da sala de aula: as educadoras e as crianças com idade média de 24 meses e que estavam devidamente matriculadas, no período da investigação, nas Creches Municipais denominadas Centro de Referência de Educação Infantil – CREI, no município de João Pessoa no Estado da Paraíba.

No período de março a abril de 2012 foi observado um total de 80 crianças, sendo 20 por creche, bem como suas educadoras. Como o estudo contempla quatro creches, resultou em um total de quatro educadoras.

4.2 Procedimento e Cenário do Estudo

Para a realização do presente estudo, foram feitas algumas reuniões com os técnicos e o coordenador dos CREI's da Secretaria Municipal de Educação (SME) de João Pessoa, elaborando, então, a Ata de Reunião (Apêndice A), para apresentar os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados, elucidando possíveis dúvidas, fornecendo as devidas explicações, a apresentação do Projeto de Pesquisa além do esclarecimento dos compromissos éticos adotados e dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para a inclusão dos participantes na pesquisa.

Após autorização da SME, em fevereiro de 2012, visitou-se o seu Departamento de Engenharia e Projetos, onde em reunião com os técnicos, pode-se então, compreender como foram elaborados os projetos de arquitetura dessas creches. Aproveitou-se a oportunidade para solicitar os registros eletrônicos desses projetos (Anexos A, B, C, D). Concluída esta etapa, iniciou-se no mesmo mês e ano a pesquisa de campo, realizando-se visitas aos quatro Centros de Referência em Educação Infantil (CREI's), onde foram feitas as observações físicas dos prédios, as interações entre educadora/criança, criança/criança e como os espaços eram ocupados em sala de aula.

No que diz respeito aos critérios de escolha das instituições para o presente estudo, salienta-se que essas foram selecionadas atendendo a quatro requisitos:

1. Que fizessem parte da Rede Municipal de Educação Infantil, os denominados Centros de Referência em Educação Infantil (CREI's);
2. Foram selecionados quatro CREI, sendo dois em prédios antigos e adaptados para

serem utilizados como creches e dois que são prédios novos, projetados e construídos para esse fim;

3. Que estivessem situados em bairros diferentes;
4. Que tivessem, pelo menos, uma turma de crianças de 24 meses.

Foram visitados os CREI's onde foi feita entrevista individual com duração média de duas horas com cada educadora que atende crianças com idade média de 24 meses, em cada uma das creches. As entrevistas foram audiogravadas e transcritas na íntegra as quais, por indicação das próprias educadoras, foram realizadas nas creches onde trabalham e em horário de almoço.

Ao longo das entrevistas, foram colocadas as questões quando, então, o pesquisador inseria inicialmente perguntas sobre dados pessoais e sócio-demográficos das educadoras. Em seguida, foi apresentado o roteiro com as questões temáticas constituído por dez quesitos (Apêndice B): 1. Rotina da creche? 2. Desenvolvimento e interação das crianças? 3. O que poderia ser feito para melhorar o desenvolvimento das crianças? 4. Número de crianças em cada sala de aula? 5. Participação da família? 6. O que fazer para que a participação da família seja mais efetiva? 7. Quais os espaços que acha interessante para uma creche? 8. Observações sobre os espaços da creche em que exerce a sua profissão? 9. Sugestões para melhorar o espaço das creches. 10. Como o espaço pode contribuir para melhorar o desenvolvimento tanto linguístico como cognitivo das crianças?

Em visitas subsequentes, também foram realizadas observações através de filmagens dos espaços dessas salas e das interações que ali aconteciam, em momentos de atividades rotineiras da creche, durante um período de 30 minutos por vez, desconsiderando-se os 10 primeiros minutos, em função do começo das atividades, e os 10 últimos minutos, devido à expectativa do término das atividades. As filmagens foram feitas em três dias alternados, em cada uma das creches e em uma das salas em cada CREI, com o objetivo de identificar as

interações e as movimentações no espaço físico, para esclarecer como surgem as relações e categorizar as interações entre crianças e entre elas e seus educadores, situações denominadas de “observações dos contextos interativos poliádicos”, como atuam na atividade proposta, como se comunicam, como interagem na situação de cada atividade filmada.

Para apreender a representação dessas crianças, apoia-se em Vygotsky (1999), pois, para o autor, ao brincar, a criança é capaz de fazer mais do que ela pode compreender, e é justamente essa ação que vai permitir que a criança possa compreender o que move sua ação.

As sessões de filmagem foram transcritas através do método de amostragem de tempo, utilizando-se janelas de 15 segundos, ou seja, a cada 15 segundos, congelava-se a imagem e fazia-se a categorização das interações da educadora, que estivessem ocorrendo no momento; depois, voltava-se a fita ao ponto inicial e, do mesmo modo, congelava-se a imagem para observar e categorizar as interações das crianças; em seguida, a imagem retornava ao ponto de partida novamente e era verificada e categorizada a ocupação do espaço na sala de aula pelas crianças.

Esse protocolo era específico para cada dia de filmagem, para cada sala de cada creche, culminando em um total de 12 observações, transcrições e categorizações, cada uma delas tendo três focos de observação acerca das interações: Educadora, Criança e Espaço (Apêndice D).

Essa pesquisa tem cunho estritamente científico e garantimos, através de documento ao Comitê de Ética, que não ocorreriam riscos às crianças, conforme determina a Resolução UFPb/196/96.

4.3 Procedimentos éticos

O projeto da presente pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) através do protocolo

numero 0316/11, uma vez que procura garantir a preservação dos direitos e do bem-estar dos participantes. Foram previstas entrevistas para o esclarecimento dos objetivos do estudo e do procedimento da coleta de dados aos participantes, nas quais foram enfatizados os princípios de anonimato e sigilo das informações levantadas durante o processo. Foi solicitado, ainda, aos educadores entrevistados e aos pais que assinassem um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a realização do estudo e afirmando estarem cientes dos objetivos e procedimentos do mesmo (Apêndice E).

4.4. Procedimentos para Coleta de Dados

A primeira visita, a cada um dos quatro CREI's selecionados, realizou-se em dias diferentes para apresentar, a cada respectivo diretor (a), a proposta da pesquisa, solicitando-lhe que conseguisse junto aos genitores das crianças a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais. Foi também feito o primeiro contato com o (a) educador (a), encaminhando, a cada um(a), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Professor, sendo marcado, então, o dia mais propício para a entrevista. Aproveitando essa visita, foi feita uma observação exploratória do espaço físico, dos recursos materiais e humanos, das rotinas das creches e uma passagem pelas turmas de 2 anos, conhecendo, dessa maneira, as crianças, o que viabilizou o planejamento das observações sistemáticas dos contextos interativos.

A segunda visita foi realizada no dia e na hora marcados anteriormente, tendo-se como recursos materiais um gravador digital, uma caneta e a ficha de anotações para concretizar a entrevista semi-estruturada com a educadora. Objetivou-se com essa técnica de coleta estabelecer um *rapport* e obter os dados sócio-demográficos que pudessem auxiliar a análise das observações, visto que a interação adulto/criança pode ser influenciada por fatores contextuais, como o nível sócio-econômico da educadora, seu nível de instrução, suas

concepções sobre o desenvolvimento infantil, suas expectativas no que diz respeito aos espaços de creches, além das rotinas e das suas obrigações de trabalho. Procurou-se também conhecer suas concepções sobre creches e seus espaços, antes que o pesquisador se inserisse em seu ambiente de trabalho. Aproveitou-se para visitar mais uma vez a turma, ficando um tempo maior com as crianças, a fim de que pudessem se familiarizar com o pesquisador e também receber o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dos Pais já assinado. Ainda neste momento, no ensejo da realização das filmagens, aproveitou-se para já deixar agendadas, com a educadora a terceira, quarta e quinta visitas.

A terceira, a quarta e a quinta visitas foram feitas para observar as diversas interações entre educador/criança, criança/criança e a ocupação do espaço pelas crianças nas salas de aula, nas diversas atividades que ali são praticadas, momento em que foi solicitado ao educador (a) que se comportasse com naturalidade e da maneira mais parecida possível com o que fazem durante as atividades em dias normais com as crianças. Essas visitas foram materializadas de acordo com o dia e a hora marcados em ocasião anterior, agora municiando-se de uma câmera filmadora, salientando-se que o pesquisador procurou interferir o mínimo possível nessa rotina.

4.5. Procedimentos para análise dos dados.

4.5.1 Das Entrevistas

O registro das entrevistas semiestruturadas foi feito através de um gravador digital e de ficha de anotações, com o objetivo de facilitar a apreensão da maior quantidade possível de informações (*rapport*) relatadas pela educadora.

As entrevistas foram transcritas integralmente e analisadas à luz da Análise Temática,

sendo divididas em Classe Temática, Categorias e Subcategorias, a saber: 04 Classes Temáticas, 07 Categorias e 16 Subcategorias. Essa classificação foi definida a partir do objeto de estudo e dos discursos das educadoras, o que permitiu entender como elas percebem o ambiente das creches, quais são as suas expectativas quanto aos espaços e como esses poderiam contribuir para o desenvolvimento e interação social das crianças.

4.5.2 Da Metodologia Fílmica

A Antropologia Fílmica, como disciplina, tem sido um instrumento valioso para a compreensão das atividades em situações de pesquisa. Assim, algumas vantagens emergem desse aporte metodológico, incluindo as imagens em movimento para trabalhos acadêmicos, mostrando-se eficiente como instrumento da análise do comportamento humano (Ramos & Serafim, 2009).

Os autores explicam que os métodos e as técnicas audiovisuais trouxeram mudanças conceituais, teóricas e práticas, abrindo novas perspectivas de pesquisa e possibilitando a análise da comunicação em diferentes dimensões. Em nível metodológico, a imagem animada sonora, ao integrar a comunicação verbal e não verbal e os contextos em que se desenvolvem as atividades, permite uma abordagem integral no que diz respeito às interações e a possibilidade de apreender a “situação total”

Assim, a filmagem permitiu observar fatos, que escapam aos nossos sentidos, por serem demasiadamente rápidos e fugazes. A utilização da filmagem na pesquisa sobre creches garantiu observar e analisar os comportamentos, as interações entre educadores/crianças e crianças/crianças, embora as salas sejam locais onde encontramos um número elevado de participantes exercitando múltiplas atividades que ocorrem simultaneamente. Nesse mesmo espaço físico, as filmagens possibilitaram a verificação dos movimentos em cada cena.

A estratégia adotada para filmar os espaços das salas de aula das creches, nesta pesquisa, com os participantes nas mais diversas atividades, dependendo do dia da filmagem, foi colocar uma câmera no ambiente natural, apoiada em armário já existente na sala, com os participantes empenhados na atividade estipulada pela educadora. A câmera foi ligada no início das atividades e desligada trinta minutos após, sem a presença do pesquisador no interior da sala durante a filmagem.

4.5.3. Da Filmagem

Para as observações das interações, foi utilizado o recurso de filmagem, feito por meio de uma câmera de vídeo digital da marca GOPRO, HD-HERO02. A máquina adotada foi escolhida por ter recursos especiais, como o de ter o seu campo ótico que permitia a observação em 180°, abrangendo a totalidade do espaço a ser observado, por ter suas dimensões reduzidas (3cm x 3cm x 4cm), passando despercebida pelos participantes, assim como pela excelente qualidade do som e da imagem, mesmo quando da necessidade de captação de imagem a distâncias maiores e com ausência de muita luz.

Nessas imagens, foram desconsiderados os primeiros 10 minutos e os últimos 10 minutos. Os primeiros, por estarem as crianças no momento do início das atividades, e os últimos, por elas estarem na fase em que a atividade está chegando ao fim, observando-se, portanto, os 10 minutos intermediários para a análise.

4.5.4 - Da Descrição das Observações Fílmicas

Os contextos interativos, a descrição dos estilos lingüísticos, (Apêndice C) foram transcritos, seguindo-se o padrão do programa computacional CHILDES (*Child Language Data Exchange System*). Este corresponde a um sistema computacional, composto de três instrumentos integrados uns aos outros, que visam facilitar as trocas de dados entre diferentes

pesquisadores, além de elevar o grau de fidedignidade das transcrições e automatizar o processo de análise dos dados. Nesse estudo, no que se refere à interação, seguiu-se as transcrições segundo o formato de códigos de contingência. Posteriormente, foram elaboradas categorias, sendo três observações interacionais, com os seguintes estilos linguísticos: 1) categorias interacionais para as relações entre a educadora e as crianças (o que falavam e como se comportavam); 2) categorias interacionais entre a criança e seus pares (o que falavam e como se movimentavam); e 3) categoria interacional do espaço ocupado pelas crianças em sala de aula (como era ocupado o espaço pelas crianças)

É necessário lembrar que os enunciados podem desempenhar diferentes funções em um discurso, entretanto, a análise das interações observadas no presente trabalho, se baseou em classificações que são mutuamente exclusivas e cada um dos seus enunciados foi classificado em apenas uma categoria, ou seja, aquela que o pesquisador considera como desempenho da função principal naquele momento. A participação das crianças foi analisada através das respostas verbais, não-verbais, adequadas e inadequadas em relação aos enunciados e comportamentos das educadoras. Quanto a análise das falas das educadoras visou-se detectar a reciprocidade das crianças e a atitude responsiva da educadora.

Dessa maneira, seus diversos comportamentos puderam ser analisados conforme a configuração espacial, em relação às interações nas suas diversas atividades, o que possibilitou que fossem obtidas as frequências das categorias.

O espaço das salas também foi categorizado e analisado quanto às movimentações dos partícipes nesse ambiente, observando-se a localização e as preferências na ocupação do espaço, tanto da educadora quanto das crianças.

Intencionou-se, nesta etapa do estudo, retratar o trajeto metodológico percorrido no desenvolvimento da pesquisa. O rumo a ser trilhado, na subsequência será o exame do conjunto de respostas obtidas nesta fase da investigação. Elementos que consubstanciarão o

Capítulo V dedicado aos resultados e a discussão.

CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÃO.

Este capítulo tem o propósito de apresentar os dados coletados por meio das técnicas de entrevista e observação fílmica. Inicialmente serão abordados os dados referentes ao perfil sócio-demográfico das educadoras. Sucessivamente analisar-se-á as verbalizações e interações entre educador/criança e criança/criança e como o espaço da sala de aula foi ocupado nas diversas atividades ali praticadas no dia a dia. Ulteriormente analisa-se as descrições das observações fílmicas.

Primeiramente, foram feitas observações aos projetos arquitetônicos de quatro Centros de Referência em Educação Infantil – CREI's, e por questões de não identificação dos sujeitos da pesquisa, doravante essas creches serão denominados apenas de A, B, C e D. Importa frisar que os CREI's A e B serão analisados conjuntamente, em razão de os seus projetos seguirem o mesmo padrão e de funcionarem em prédios próprios municipais e projetados para serem creches. Sucessivamente, analisar-se-á os projetos e espaços dos CREI's C e D, cujas peculiaridades situam-se nas características de funcionarem em prédios alugados e adaptados para uso como creches.

Nas visitas “in loco”, pôde-se constatar uma preocupação na escolha dos sítios, pois as creches A e B em prédios próprios, ambas situadas em terrenos planos com dimensões adequadas e em bairros populosos de periferia urbana que demandam esse serviço. Verificou-se também a solidez dos prédios recém-construídos (2009 e 2010), com aproximadamente 490 m² de área construída cada um deles, em estrutura de concreto, paredes de alvenaria e acabamentos que podem ser considerados de boa qualidade para o fim a que se destinam.

Quanto ao projeto de arquitetura das creches, os espaços foram projetados obedecendo a um Programa de Necessidades Mínima, previamente estipulado, o qual apoucado em sua concepção, não previu alguns ambientes considerados fundamentais para o bom

funcionamento de creche como biblioteca, brinquedoteca, entre tantos outros. Os vários cômodos existentes também têm suas dimensões acanhadas para o número de crianças que abriga, isto é, em torno de 100 crianças em média, tendo disponibilizado apenas 5 m² por criança para as diversas atividades; nota-se com clareza que atendeu-se a severas limitações financeiras, entretanto, o que mais chama a atenção é o espaço externo, que embora amplo e repleto de possibilidades para o desenvolvimento das crianças, não há uma só árvore plantada, o parque para brincadeiras ao ar livre é árido e inútil.

As salas de aula observadas nessas creches são ocupadas diariamente, cada uma, pela Educadora e pela Monitora que atendem em média 25 crianças com idades entre 1 ano e oito meses e 2 anos e quatro meses. Sala esta que tem suas dimensões medindo 4,85 x 5,85 perfazendo 28,37 m², composta por três paredes e uma meia parede que a divide de um pequeno pátio de 2,90 x 5,85 (15,95 m²), disponibilizando apenas 1,13 m² por criança. Pátio este iluminado naturalmente não é utilizado para as atividades diárias em sala de aula, servindo de depósito para cadeiras quebradas, garrafas pet vazias, entre outros objetos sem uso. Na sala em questão havia carteiras e cadeiras de plástico (módulos hexagonais) em dimensões apropriadas à idade das crianças, um armário onde são guardados pequena quantidade de livros, fantoches, peças didáticas próprias à coordenação motora, entre outros objetos. Nas paredes observamos alguns cartazes informativos tais como: aniversariantes do mês, janela do tempo, chamadinha, A,E,I,O,U e duas prateleiras para apoio de alguns materiais, além de alguns enfeites de figuras coladas. Dois ventiladores ligados garantem o conforto térmico do ambiente, a temperatura média se mantém em torno dos 23 graus Celsius.

Ao examinar os projetos arquitetônicos e os próprios CREI's, "in loco", pode-se considerar esses prédios como uma tentativa municipal de atender as exigências legais, entretanto, de forma acanhada.

A creche C, por exemplo, situada na parte central da cidade, em local estratégico e

populoso, em prédio térreo que era usado como imóvel residencial, construído há mais de 50 anos, tem em torno de 650m² de área construída e que foi reformado e adaptado pelos técnicos do município para funcionar como instituição para abrigo de crianças, hoje atendendo a aproximadamente 90 crianças que têm a sua disposição apenas 7,5 m² para exercer as suas atividades diárias.

Nas visitas “in loco”, pôde-se constatar a solidez do prédio que, embora antigo, tem sua estrutura em concreto armado, paredes de alvenaria, acabamentos e materiais que podem ser considerados de boa qualidade para o fim a que se destinam.

Embora se reconheça as dificuldades do município em conseguir um terreno na área central em função da valorização territorial, e também o esforço dos técnicos em reformar e adaptar o prédio antigo, verificou-se que as limitações referentes à ambiência são muitas e de proporção que chegam a comprometer a finalidade a que se propõe, sendo apenas um “lugar onde as mães deixam seus filhos enquanto trabalham”. Os espaços são pequenos e sem possibilidade nenhuma de ampliação ou de novas adaptações, com inexistência de área externa que possa ser usada para as atividades livres, restringindo as crianças a um espaço de 7,5m² cada uma, durante as 10 horas do dia e 2000 horas por ano que passam na Instituição.

A sala de aula observada nessa creche é ocupada diariamente pela Educadora e pela Monitora, as quais atendem em média 16 a 20 crianças com idades entre 1 ano e oito meses e 2 anos e quatro meses. Sala esta que tem suas dimensões em 3,40 m x 4,08m totalizando 13,87m², disponibilizando apenas 0,87m² por criança. Nesta sala, registrou-se a existência de carteiras e cadeiras de plástico (módulos hexagonais) em dimensões apropriadas à idade das crianças, um armário acondicionando pequena quantidade de livros, fantoches, peças didáticas próprias ao exercício da coordenação motora, entre outros objetos; dois ventiladores ligados garantindo o conforto térmico do ambiente, cuja temperatura média se mantinha em torno dos 23 graus Celsius, duas janelas amplas e altas proporcionando boa iluminação natural ainda que

as lâmpadas tivessem que se manter acesas no período diurno.

Pode-se considerar esse CREI como uma tentativa municipal equivocada de atender as exigências legais. Entende-se como mais uma ação política do que a de atender as necessidades das crianças que demandam esse serviço e o interesse pelo desenvolvimento delas (Anexo C – Planta Baixa).

O CREI D situa-se próximo ao centro da cidade, em local estratégico e populoso. Constatou-se que, nesta região, encontra-se ainda terrenos disponíveis e que poderiam ser adquiridos pela Prefeitura sem grandes investimentos, mas a administração municipal optou por locar um prédio térreo, antes usado como residência e, depois, adaptado para acolher crianças, construído há mais de 30 anos, totalizando 340m² de área construída. Atende a 80 crianças aproximadamente, disponibilizando a cada uma no máximo 4,00m².

Nas visitas “in loco”, pôde-se constatar a solidez do prédio, em estrutura de concreto, paredes de alvenaria e acabamento que podem ser considerados de boa qualidade para o fim a que se destina, o qual foi reformado e adaptado pelos técnicos do município para funcionar como instituição para abrigo de crianças. Verificou-se, entretanto, que as limitações dos ambientes são muitas e de proporção que chega a comprometer a finalidade a que se propõe a Instituição, constituindo-se apenas em um “lugar onde as mães deixam seus filhos enquanto trabalham”. Os espaços são pequenos e sem possibilidade nenhuma de ampliação ou de novas adaptações. Observou-se também a ausência de área externa que possa ser usada para as atividades livres, fazendo com que as crianças se restrinjam a 4,00 m² cada uma, durante as 10 horas do dia e 2000 horas por ano que passam no CREI.

A sala de aula observada nessa creche é ocupada diariamente pela Educadora e pela Monitora que atendem em média 15 a 20 crianças com idades entre 1 ano e oito meses e 2 anos e quatro meses. Sala esta que tem suas dimensões em 4,00m x 4,00m perfazendo 16,00m², disponibilizando apenas 1,00m² por criança. Esta sala contém carteiras e cadeiras de

plástico (módulos hexagonais) em dimensões apropriadas para a idade das crianças, um armário onde são guardados pequena quantidade de livros, fantoches, peças didáticas próprias para a coordenação motora, entre outros objetos, tendo a vantagem de possuir anexada à ela um banheiro, entretanto, tem uma grande desvantagem, que é a de ter no centro um pilar de concreto inconveniente, que não pôde ser retirado quando da reforma por conta de comprometer a estabilidade do prédio, e que atrapalha as atividades ali desenvolvidas, que já são prejudicadas em função do pequeno espaço da sala. Dois ventiladores ligados garantem a conforto térmico do ambiente, cuja temperatura média se mantinha em torno dos 23 graus Celsius. Há duas janelas amplas e altas proporcionando boa iluminação natural ao ambiente, embora as lâmpadas tenham que se manter acesas durante todo o dia.

Pode-se considerar esse CREI como uma tentativa municipal equivocada de atender as exigências legais. Entende-se como mais uma ação política do que a de atender as necessidades das crianças que demandam esse serviço e o interesse pelo desenvolvimento delas. (Anexo D – Planta Baixa).

5.1 Análise dos dados das entrevistas

Como destacado em passo anterior, a dinâmica das entrevistas realizadas com as educadoras desenvolveu-se tomando como foco um roteiro de questões estruturado em dois blocos. O primeiro agregou questões acerca da caracterização pessoal e profissional das educadoras respondentes, englobando variáveis censitárias que possibilitassem elaborar o perfil sócio-demográfico das pesquisadas. Nesse primeiro momento, intentou-se buscar elementos que pudessem auxiliar na leitura e interpretação do conteúdo recolhido nas etapas subsequentes da pesquisa. O segundo bloco abrange dez questões, focalizando diversos aspectos sobre a ambiência da creche.

O roteiro contendo os dois blocos temáticos está assim estruturado:

a) Situação sócio-demográfica, formação e qualificação das educadoras como: nome, idade, escolaridade, entre outras .

b) Questões pertinentes à ambiência da creche, descritas a seguir:

1. Rotina da creche;
2. Desenvolvimento e interação das crianças;
3. Propostas de desenvolvimento infantil;
4. Número de crianças em sala;
5. Participação da família;
6. Proposta visando melhorar a participação da família;
7. Proposta de creche ideal;
8. Espaço físico da sala de aula;
9. Propostas de melhorias da sala de aula;
10. Importância do espaço para o desenvolvimento de crianças pequenas.

As perguntas do primeiro bloco referentes à situação sócio-demográfica das professoras, a qualificação e a atuação profissional, encontram-se tabuladas nas Tabelas 1 e 2.

Nessa etapa, cada professora era questionada mediante as seguintes variáveis: *nome, idade, sexo, escolaridade, renda familiar, religião, imóvel em que reside, especialização, carga horária de trabalho, estado civil, quantidade de filhos e idade, tempo em que trabalha com crianças, tempo de trabalho no CREI e se exerciam outra atividade paralela, rentável ou não*, evidenciando, algumas de suas características pessoal e profissional.

Os dados coletados foram organizados e tabulados, os resultados viabilizaram a construção de tabelas que possibilitam apresentar o segmento destinado ao traçado do perfil censitário das depoentes. É o que se pode apreciar na Tabela 1:

DADOS SOBRE AS EDUCADORAS								
Educadora	CREI	Sexo	Idade	Estado Civil	Quantde filhos	Idade dos filhos (em anos)	Religião	Renda familiar
1	A	*F	30	casada	-	-	evangélica	2 SM*
2	B	F	39	casada	2	6 e 15	católica	3 SM
3	C	F	47	separada	3	21, 25, 27	evangélica	2 SM
4	D	F	34	divorciada	1	17	católica	2 SM

Tabela 1 – Variáveis Censitárias

Na Tabela 1, é possível verificar que a faixa etária média das educadoras varia em torno de 37,5 anos em média, sendo a de maior idade com 47 anos e a mais nova com 30 anos, com um desvio padrão de 6,3. Quanto ao estado civil, verifica-se que duas são casadas, uma separada e outra divorciada.

Entre as quatro entrevistadas, três relataram possuir filhos adolescentes e uma, a de menos idade, afirmou não ter filhos, mas declarou que está se preparando para tê-los. Quanto à renda familiar, observa-se que há uma constância firmada em dois salários mínimos. Esta é a remuneração percebida pelas professoras das creches municipais, apontando que são elas as principais mantenedoras da casa, já que, em apenas um caso, o marido recebe um salário mínimo e em outro, o marido está desempregado.

Os dados referentes à formação e qualificação das professoras pesquisadas, encontram-se computados na Tabela 2:

DADOS SOBRE A FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO DAS EDUCADORAS							
Educadora	CREI	Escolaridade	Formação para trabalhar com crianças	Carga horária	Tempo que trabalha em creches (anos)	Tempo que trabalha no CREI (anos)	Outra atividade relevante ou não
1	A	Magistério, cursando Pedagogia	Educação Continuada *PMJP	8	1	1	-
2	B	Magistério	Educação Continuada PMJP	8	3	3	-
3	C	Magistério, cursando Pedagogia	Educação Continuada PMJP	8	4	3	-
4	D	Cursando Pedagogia	Educação Continuada PMJP	8	7	1	-

Tabela 2 – Formação e Qualificação

A respeito da Tabela 2, nota-se que, majoritariamente, as educadoras têm formação de nível médio no Magistério, procurando a formação superior em Pedagogia. Outro aspecto merecedor de atenção, é que os dados mostram que as quatro educadoras entrevistadas não têm formação específica para trabalhar com crianças pequenas. Mas aludiram que a Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP) oferece “Curso de Educação Continuada”, o qual ocorre anualmente, no segundo semestre do ano e todas participam, até porque, é através desse curso que é feita a ascensão em suas carreiras, desde que sejam concursadas, embora esse curso muitas das vezes, não seja específico para a Educação Infantil.

No tocante à carga horária de trabalho, todas as pesquisadas relataram que realizam a jornada de oito horas diárias, com interstício de duas horas para almoço e descanso. Já sobre o período de experiência profissional em creches, com crianças na faixa de zero a 24 meses, nota-se que este variou de um a sete anos, enquanto que o tempo em que trabalham

especificamente no CREI investigado variou de um a três anos. É importante destacar que todas, sem exceção, se dedicam exclusivamente a essa atividade profissional, não possuindo outra fonte de renda e são as principais provedoras de suas famílias. Sobre tais dados, importa recorrer aos achados de Bezerra e Silva (2008), quando apontam que o perfil do profissional de creche foi constituído a partir de crenças nas habilidades naturais da mulher para o exercício da função de educadora infantil. Discutindo sobre o assunto e corroborando essa mesma ideia Cerisara (1996) e Rosemberg (1999) aludem que, para o exercício das atividades com crianças pequenas em creche, não se exigia formação escolar. Os profissionais do jardim de infância configuraram suas identidades, quando muito, fundamentadas em uma concepção que privilegiava a formação em nível médio, na modalidade de curso Normal. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) denotam que mesmo diante de algumas conquistas e avanços legais na educação infantil brasileira, tais como a LDBN n. 9.394/96, a Organização do Referencial Curricular para a Educação Infantil, os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, ainda há muito que avançar na direção da formação, da qualificação e da profissionalização das educadoras da educação infantil, em especial, no seguimento creche.

Para Leal (2003), a questão de reconhecimento profissional das educadoras em creches ainda é fruto de um trabalho mais dependente do idealismo e da vontade, do que de uma formação profissional específica. Para a autora, a profissional atuante em creches, além de professora também é educadora, configurando que sua formação para atender de modo satisfatório as crianças nessa faixa etária tem que ter como base uma formação mais formativa do que intuitiva, e para que ocorra um maior comprometimento com a profissão, parece haver pelo menos duas condições necessárias: a primeira é que educadoras e monitoras devem receber salários dignos e trabalhar com recursos adequados, dentro de um sistema apropriado

de incentivos e recompensas, a segunda é que sejam competentes e comprometidas com suas tarefas acadêmicas e intelectuais. Além disso, essas instituições precisam funcionar dentro de um sistema de incentivos que valorize e recompense as boas práticas. Assim, torna-se necessário, implementar um programa de qualificação profissional integrado e direcionado às necessidades e características específicas para as educadoras em creches, garantindo padrões aceitáveis de qualidade definidos nacionalmente

A história e construção das identidades profissionais das educadoras de creche, assim como as próprias instituições de educação infantil, é fruto do modo como nossa sociedade vem concebendo e praticando a educação de crianças pequenas em espaços coletivos. Nessa direção, Bezerra e Silva (2008) ponderam que, desde o surgimento das instituições de educação infantil no Brasil, configuram-se duas vertentes paralelas. Para as classes populares, preponderantemente, foi adotado um modelo de baixo custo, oferecido pelas creches que estavam institucionalmente vinculadas aos órgãos de caráter médico-assistencial e fundamentadas em uma concepção de educação assistencialista e compensatória (Kuhlmann Jr, 1998). Como bem situa Kramer (1989), para as classes mais abastadas adaptou-se o modelo de jardim de infância, oferecidos pelas instituições pré-escolares que estavam vinculadas ao sistema educacional. Como efeito disso e nas esteiras dos pensares de Haddad (2002) e Silva (2001) legitimaram-se em nosso país dois tipos de instituições de educação infantil que se distinguiram não apenas em relação à população atendida, mas também aos objetivos, critério de seleção da clientela, tamanho do grupo, número de adultos por criança, horário de funcionamento, jornada de trabalho, remuneração, perfil e formação profissional. Soma-se a esse quadro a constatação que nos últimos anos, em função da demanda cada vez maior, cresceram o número de creches particulares que atendem a camada mais pobre da sociedade e que não tem o aval da Secretaria de Educação Municipal apresentando, portanto, um modelo de atuação precário e muitas das vezes impróprio ao desenvolvimento infantil.

A Tabela 3, na sequência, ilustra a rotina das creches:

DADOS SOBRE A ROTINA DA CRECHE					
CREI	ENTRADA e SAÍDA	Nº de REFEIÇÕES	Nº de BANHOS	HORAS de SONO	HORÁRIO DAS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS DIÁRIAS
A	7h 17h	5	2	1h50min	7h: acolhem as crianças. 7h30 às 8h: café da manhã 9h30: lanche
B	7h 17h	5	2	1h50min	10h: banho 11h: almoço
C	7h 17h	5	2	1h50min	12h às 13h30: repouso 14h: lanche 15h: banho
D	7h 17h	5	2	1h50min	15h30 às 16h: jantar 17h: entregam as crianças

Tabela 3 – Rotina da creche

Na Tabela 3, resume-se o conteúdo obtido mediante as perguntas sobre a rotina institucional das creches, os horários, o número de refeições diárias, banhos e repouso estipulados para o “dia-a-dia”. Nessa etapa, cada professora discursava sobre a rotina e o funcionamento da creche, desde a hora do acolhimento das crianças às 7 horas, até a entrega das crianças aos pais às 17 horas. Podendo ser verificado que em todas as creches as crianças fazem cinco refeições diárias. O número de banhos também é o mesmo em todas as creches, num total de dois por dia, o horário de dormir também é rotineiro, isto é, as atividades obrigatórias diárias não variam de uma creche para outra.

Quanto a Tabela 4, observa-se o levantamento do espaço físico de cada uma das creches analisadas, áreas das salas e dos prédios, número de crianças em cada sala e em cada creche, assim como os espaços disponibilizados para cada uma das crianças.

Tab
ela
4 –
Esp
aço
físic
o da

DADOS SOBRE O ESPAÇO FÍSICO DAS SALAS E DOS PRÉDIOS							
CREI	nº de crianças sala de aula	área da sala m²	área da sala /criança m²	idade das crianças (média)	total de crianças CREI	área do prédio m²	área do prédio por crianças m²
A Prédio projetado	25	28,37	1,13	24 meses	90	490	5,40
B Prédio projetado	25	28,37	1,13	24 meses	117	490	4,10
C Prédio adaptado	16	13,87	0,87	24 meses	87	650	7,50
D Prédio adaptado	15	16,00	1,06	24 meses	80	340	4,25

sala de aula e do prédio

Na Tabela 4, sintetiza-se a relação da criança com o espaço disponibilizado em metro quadrado, o número de crianças que ocupa cada espaço e suas respectivas idades, assim como o número total de crianças de cada CREI. Foram analisados os projetos de arquitetura dos CREI's e extraídas as informações técnicas relativas às dimensões da sala de aula, a metragem quadrada que cada criança ocupa, assim como as áreas totais dos prédios e a metragem quadrada que cada criança ocupa em cada um dos prédios dos CREI's.

Então, do ponto de vista das análises, englobando os quatro CREI's observados, verifica-se que há relativa homogeneização no que se refere à ocupação do espaço, tanto nas creches projetadas como nas adaptadas. O Quadro 4 detalha que cada criança tem apenas 1m² para se locomover em sala de aula. No prédio, como um todo, a metragem quadrada mostrou-se também insuficiente, já que apenas 5m² estão disponível para cada criança, quando a normatização de acordo com o Ministério da Saúde Portaria G/M nº 321 de 26 de maio de 1988, recomenda que por sala de aula cada criança deverá ter no mínimo 3 m² de espaço garantido e a área construída do prédio devesse prever como área mínima para cada criança 7

m².

Prossegue-se a explicitação das fases subsequentes da pesquisa, apresentando-se os resultados do segundo bloco do roteiro de entrevista, realizada com as quatro educadoras. A entrevista objetivou compreender como as educadoras concebem o ambiente das creches, suas expectativas quanto aos espaços e como estes podem contribuir para o desenvolvimento e interação social das crianças.

O conteúdo evocado pelas quatro educadoras, referente ao segundo bloco do roteiro de entrevista, foi organizado em um *corpus*, identificando-se aquelas verbalizações consideradas como as que se detiveram em torno dos 10 questões referidas em linhas atrás, isto é, as mais focadas no objeto desse estudo. Isso possibilitou reunir expressões/verbalizações por campo associativo, computando-se os índices de frequências e proporções percentuais, o que culminou na construção de quatro Classes Temáticas e seis Categorias de análises, estas últimas alojando, por sua vez, 15 Atributos a elas apensados. É o que se pode verificar na Figura 1:

FIGURA 1

C A T E G O R I Z A Ç Ã O	Classe Temática	Categorias	Atributos	Verbalizações Significativas	f	%
	Rotina	Atividade Cuidado	Troca de roupa	Troco a roupinha... Coloco a fardinha.	34	17
			Lanche	Levo para tomar o café da manhã e o da tarde.		
			Almoço	É hora do almoço.		
			Repouso	É hora do repouso, eles dormem.		
			Banho	A gente os leva para dar banho.		
			Jantar	É hora de jantar, levo-os para jantar.		
		Atividades Recreativa Pedagógica Religiosa	Cantar, dançar	A gente canta uma musiquinha. Faz rodinha de música.	53	27
			Pintar, desenhar	Contando historinhas. Eu trago para eles brinquedos de encaixar.		
			Orar, orações	Conto historinhas da Bíblia. É hora da oração.		
	Interação	Orientada	Educadora	A parte oral trabalho muito com eles... Desenvolvem a memória.	10	5
		Espontânea	Criança	Eu quero a bolsa tia... Eles brigam.	10	5
	Espaço	Físico	Atual	O espaço é pequeno. Não tem espaço.	73	38
			Desejável	Espaço maior em que tivessem contato com o chão.		
	Família	Pais	Participativa	A diretoria deveria chamar mais para as reuniões.	15	8
			Não participativa	O que não funciona na creche são os pais... É péssima.		

Figura 1 - Análise temática das entrevistas em frequência e proporção percentual

Na Figura 1 nota-se a variedade de atributos evocados, totalizando as 195 verbalizações mais significativas focadas no campo associativo, que foram extraídas das entrevistas as quais nortearão as análises dos motes apresentados às depoentes. As quatro Classes Temáticas constituídas: Rotina, Interação, Espaço e Família serão, respectivamente, discutidas na subsequência.

Verificou-se que a Classe Temática mais recorrente foi a que trata da Rotina com 44%, sendo que a Categoria Atividades que está inclusa em Rotina, aparece com 27%. Este dado remete às diversas ações realizadas pelas educadoras no ambiente das creches. Nota-se muito

bem a influência da religião guiando práticas e condutas das pesquisadas, o que permite pensar na prática pedagógica aliada aos cuidados e a iniciação de valores religiosos, indicando a interface entre cuidar e educar. Segundo Barbosa (2006), seria possível afirmar que o mundo das religiões cristãs fundamentou as rotinas utilizadas nas creches e pré-escolas por dois processos: pela secularização das rotinas pessoais e institucionais construídas nos monastérios e transferidas para as instituições modernas em geral e pelo fato de que a mão de obra disponível para trabalhar nos asilos, orfanatos, escolas, e nas creches, desde sua criação até nossos dias, é em grande parte formada por pessoas religiosas praticantes ou que têm fortes convicções religiosas trazendo sua experiência pessoal e institucional da prática religiosa para a prática pedagógica.

Já a Classe Temática Espaço, a segunda mais apontada, agrega 38% do total de todas as verbalizações. Isso sugere que o espaço físico possa configurar um ponto de discussão coletiva no sentido de suscitar possíveis situações-problema ou, vantagens no interior das creches. A Classe Temática Interação aparece apenas com 10%, demonstrando a pouca intimidade que as educadoras têm com o a prática e o conceito. Por fim, a Classe Família comparece com 8%, sugerindo a necessidade da maior participação dos pais ou responsáveis na interação entre a creche e família.

A propósito desse rol de Classes Temáticas, é pertinente desdobrar a análise de cada classe, de maneira a contemplar as singularidades de cada uma no tocante aos depoimentos das educadoras entrevistadas. Os próximos segmentos são dedicados a esta tarefa.

5.1.1 Rotina

No que diz respeito à Classe Temática Rotina, as falas das educadoras concentraram-se principalmente na Categoria Atividades de Cuidado, que se fez presente, com uma frequência

de 34 verbalizações, em um total de 87 falas da categoria, representando, portanto, 39% da rotina das creches. Os atributos ligados a esta categoria conglomeraram de acordo com o campo associativo, falas referentes às atividades que as educadoras exercitam durante o dia com as crianças como, por exemplo: “[...] troco a roupinha... coloco a fraldinha... levo para tomar café de manhã e à tarde... é hora do almoço... é hora do repouso.. eles dormem... a gente leva para dar banho... é hora do jantar... levo eles para jantar... troco a fardinha...”

Ainda na Classe Temática Rotina, a categoria Atividades Recreativas, Pedagógicas e Religiosas, ocupou 53 falas a respeito, portanto, 61% da rotina das creches, como não poderia deixar de ser, já que são atividades fim de uma Instituição que se propõe a abrigar crianças pequenas. O que importa ressaltar, é o percentual de frequência de cada uma dessas atividades na pesquisa, demonstrando seu grau de importância e prioridade dada a elas, pelas educadoras. Atividades Recreativas 25%, Atividades Pedagógicas 31,5% e Atividades Religiosas 4,5%. Observa-se que o aspecto pedagógico liderou perante as outras atividades. Vale lembrar que as atividades recreativas, realizadas com intencionalidade e planejamento, podem ao mesmo tempo ser pedagógicas, dada a importância das brincadeiras e do lúdico para o desenvolvimento infantil e estes por sua vez, constituem, especificidades da Educação Infantil em seu caráter mais elementar, qual seja, a necessária articulação entre o binômio educar-cuidar e a brincadeira (Sambrano, Trindade & Tanus, 2012).

Quando perguntadas sobre a avaliação da Rotina e sua importância no “dia-a-dia” das creches, as respondentes foram unânimes em considerar positiva: “[...] cria independência...”, “[...] a rotina do aluno eu acho que favorece muito...”, “[...] a rotina para os professores eu acho que é boa...”. Portanto, eis aí uma constatação que chama a atenção, pois, na opinião das educadoras, no que diz respeito à rotina das creches todas as quatro educadoras são favoráveis aos procedimentos implantados. Afirmaram que se não houvesse esse planejamento institucional, que contempla a rotina, a direção e elas próprias teriam dificuldades para manter

a organização funcionando com um mínimo de disciplina e ordem.

O horário para cada situação como a recepção das crianças às 7 horas, o café da manhã das 7h30 às 8 horas, o lanche às 9h30, o banho às 10 horas, o almoço às 11 horas, o repouso das 12h às 13h30, o lanche da tarde às 14 horas, o banho às 15 horas, e o jantar das 15h30 às 16 horas, a entrega das crianças às 17 horas aos responsáveis, todas essas atividades são vistas pelas educadoras como importantes para nortear suas ações.

Segundo Oliveira (1992), o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias, a “rotina”, é útil para orientar as crianças a perceberem a relação espaço-tempo, podendo aos poucos prever o funcionamento dos horários da creche. Contudo, o acontecer de coisas novas, inesperadas, é fundamental para a ampliação das experiências infantis.

A rotina é importante, na medida em que não venha a ser tratada como a atividade principal da creche. É necessário permitir que as crianças tenham um tempo suficientemente considerável para outras atividades. O tempo em que as crianças passam na creche, é em torno de 200 dias por ano, ou 2000 horas anuais aproximadamente (dez horas diárias), e apesar da rotina ocupar grande parte desse tempo, tem-se que garantir que o tempo excedente, seja melhor aproveitado com ações que também contribuam para o desenvolvimento das crianças. Rotinas como alimentação, higiene e descanso, embora consideradas como uma visão higienista da educação, são de fundamental importância para que se mantenha como política de governo, porque muitas delas não teriam em suas casas o que as creches fornecem, como: cinco refeições diárias balanceadas por nutricionistas, banho assistido e orientado e repouso em boas condições de salubridade, tudo isso em ambiente com total segurança, entretanto, não se pode esquecer a visão de promover o desenvolvimento infantil que essas instituições tem como missão principal.

Zilma de Moraes et al. (1999) demonstram que em relação ao tempo, em geral, a creche organiza suas atividades obedecendo ao “relógio biológico da natureza”,

principalmente com crianças menores de 3 anos, as quais necessitam, de fato, de maior atenção e cuidados físicos. Há o almoço, a hora do sono, do banho, etc., configurando uma sequência de momentos que, dado o caráter cíclico das disposições orgânicas das crianças, tornam-se rotineiros, muitas vezes até para as crianças maiores. O que se observa geralmente nas creches, é que este relógio biológico, ao invés de ser um sábio parâmetro a ser considerado e aplicado com moderação e inteligência, atendendo as necessidades das crianças, torna-se muitas das vezes, um rígido compromisso dos educadores, obrigando essas crianças a ajustar suas necessidades às atividades de suas turmas.

Segundo Barbosa (2001), há evidências de uma rotina, muitas das vezes visivelmente caótica, ou, quando muito, organizada em função dos adultos. Essas constatações levam a predominância de uma rotina não pensada e não planejada, mas que parece ter se cristalizado e automatizado ao longo do tempo, como uma sucessão de ações sem sentido, que se tornaram hábitos justificados pelo simples fato de “ter sido sempre assim”.

Ainda no que diz respeito às práticas das educadoras, é preciso sublinhar que a Avaliação da Rotina, nesta pesquisa, foi positiva, como é possível de se observar em suas falas. O fato dessas verbalizações, em princípio, serem no sentido assertivo, demonstra que apesar das dificuldades presentes, no exercício da profissão, como longa jornada de trabalho, salários injustos, desgaste físico e psicológico, responsabilidade e cobranças, as depoentes ainda assim, se reportam mais ao seu dia-a-dia, como algo de caráter positivo, como se observou nos estudos desenvolvidos por Cruz (2001), que ao abordar a percepção que educadoras de creches públicas em Fortaleza nutriam acerca das instituições em que trabalhavam, verificou que essas profissionais possuíam uma visão bastante otimista e positiva do seu trabalho, o que elas atribuíam, principalmente, ao fato de gostarem de trabalhar com crianças.

Nos estudos realizados por Volpato e Mello (2005), foi verificado que as condições de

trabalho e de formação das educadoras em creches estão muito aquém de um projeto educacional humanizador, que ultrapasse o rotineiro, o imediato, o naturalmente dado. Isso se reflete nas formas de agir de pensar dessas educadoras em relação às crianças, empobrecendo as possibilidades de interação, desenvolvimento e autonomia e de formação de conceitos, destituindo a educadora de seu papel mediador, intencionalmente pensado e construído coletivamente. Assim, o tempo restante às responsabilidades de rotina, que poderia ser aproveitado com atividades nobres é ocupado, conforme os depoimentos, em atividades pouco criativas, variando muito pouco as ações que são colocadas como atividades para as crianças. Verificou-se que atividades recreativas, pedagógicas e religiosas se repetem diariamente em outra rotina, essa prejudicial, pois não contribui para o desenvolvimento pleno dessas crianças. A justificativa pode ser atribuída à falta de qualificação específica das educadoras para lidarem com questões tão complexas como a interação e o desenvolvimento de crianças pequenas, assim como, a falta de criatividade em aplicar atividades variadas e interessantes.

O que dizer desse conceito pedagógico do conhecimento profissional que não se apercebe de como se dá o desenvolvimento de crianças nessa faixa etária, implantando um acentuado privilégio aos conteúdos curriculares, inserindo o lápis e papel como obrigação e recaindo em situações inalteradas diárias do cantar, do dançar, da roda de conversa, contar historinhas com fantoches, que embora sendo importantes aspectos para o desenvolvimento infantil, não deve ser implantado como prioritários, colocando a interação entre adulto/criança e criança/criança relegado ao segundo plano, deixando para trás, por exemplo, todo o contexto histórico e social como a necessidade do brincar para o desenvolvimento da criança, como bem se pode ver em Vygotsky (1998), que explica que é impossível ignorar que a criança satisfaz certas necessidades no brincar, e esta atividade deveria ser uma constante dentro de situações coletivas e da prática diária que orientam as creches. Entretanto, se não entendermos o caráter especial das necessidades, não poder-se-á entender a singularidade do

brinquedo como uma forma de atividade.

Então, para que isso aconteça, de maneira satisfatória, há a necessidade primeira de serem previstos espaços que dêem suporte às brincadeiras, em seguida garantir brinquedos para as crianças. O mais importante é adotar uma perspectiva crítica da educação com maior conhecimento do contexto social, econômico e político de todas as pessoas envolvidas, adotando posturas para que realmente aconteça o desenvolvimento e as interações dessas crianças.

Relatos como estes foram constantes na entrevista, como respostas sobre atividades diárias desenvolvidas nas creches estudadas: “Contando historinhas [...]”, “A gente canta uma musiquinha [...]”, “Conto historinha da bíblia.... cantamos musiquinha da bíblia [...]”.

Nos dizeres de Barbosa e Horn (2001), organizar o cotidiano das crianças na escola infantil, pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos no nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe como as crianças brincam, como essas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaço preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momento do dia estão mais tranquilos ou mais agitados.

Não se deve fazer da Educação Infantil uma dura canção repetitiva, mecânica e rígida. A rotina ajuda tanto ao educador quanto à criança. Uma programação estruturada contribui para que as crianças entendam a sistemática do trabalho e para conciliar o tempo externo, definido pelas necessidades institucionais, com suas demandas internas como: preparar-se para as atividades preferidas, esperar com paciência a hora do lanche, decidir quando irão à biblioteca. Chama-se a atenção aqui, para que a rotina não seja maçante nem cerceadora das manifestações das crianças. É preciso lembrar que as crianças necessitam de horários flexíveis, que atendam as suas necessidades e de atividades variadas que potencializem sua

aprendizagem e seu desenvolvimento. Nesse ponto, Freire (1983) contribui para uma reflexão quando salienta que, de maneira alguma, essa rotina deva ser vivida de modo rígido, inflexível, durante o correr do dia. Muitas vezes, as crianças podem sugerir inversão nos tempos, ou a professora os inverte baseando-se na observação do grupo. A canção de Chico Buarque intitulada “Cotidiano” que diz “Todo o dia ela faz tudo sempre igual”, que embora retratando outro contexto, pode-se ter como analógica, como a denúncia tácita do empobrecimento das atividades desenvolvidas na escola, as quais engessam o tempo e entendiam as crianças.

Os dados apurados permitiram verificar que só a garantia de ambientes apropriados às necessidades infantis, não afiançam o desenvolvimento de crianças pequenas, é preciso que, antes de disponibilizar o espaço, ou mesmo concomitantemente, se qualifique os profissionais que trabalham na Educação Infantil, formando-os e informando-os sobre seu aproveitamento e os benefícios que ambientes planejados e lúdicos trazem, não só em relação à rotina da creche, mas também como podem facilitar o seu trabalho do dia-a-dia.

5.1.2 Interação

No que diz respeito à Classe Temática Interação, acolhendo as categorias Orientada e Espontânea, ambas agregaram 20 verbalizações com 10% de todas as falas. Os atributos mais recorrentes constantes desses dois subgrupos temáticos foram: o educador interagindo com a criança com 17 aparições, representando 85% das evocações. Enquanto que na categoria criança interagindo com outra criança as citações foram de apenas 3, representando, portanto 15%. Nestas, as falas são respeitantes a como essas educadoras interagem com as crianças com as quais lidam, assim também, como elas percebem e avaliam a interação entre as crianças e a importância da interação e do desenvolvimento geral dessas crianças.

Perguntou-se às educadoras como elas viam a interação entre elas e as crianças e entre as próprias crianças. Interrogou-se também sobre o desenvolvimento das crianças e o que elas acham importante para promover esse desenvolvimento.

Nos excertos que se seguem, as depoentes, ao falarem sobre a interação entre educadora/criança e criança/criança e no desenvolvimento das crianças, revelaram aspectos referentes ao desenvolvimento da oralidade e da memória. Mas também a interação educadora/criança deteve-se ao nível das adjetivações. Eis os relatos:

“A parte oral trabalho muito com eles... Desenvolvem a memória.... eles desenvolvem bastante nas brincadeiras com fantoches... com a sua própria imaginação....interagem com o DVD.... eu “me” interajo muito bem....Como eu interajo com as crianças? Eu interajo muito bem...”

Quando se referiam a interação entre criança/criança, verbalizaram da seguinte maneira: “[...] eles interagem muito....pedem para a outra turma fazer silêncio que o barulho está grande...”

Diante das falas apresentadas pelas educadoras, é importante mencionar que o conhecimento sobre a interação e desenvolvimento infantil, desfruta um papel central quando se fala de crenças e das pessoas que lidam diretamente com elas, uma vez que repercutem diretamente sobre as práticas profissionais. Nesse sentido, no que diz respeito ao desenvolvimento, se ressalta que esse conhecimento abrange crenças sobre os prováveis períodos para o desenvolvimento das atividades motoras, perceptuais e cognitivas, crenças acerca dos fatores que podem influenciar no desenvolvimento infantil ou crenças referentes aos cuidados de higiene e segurança que devem ser adotados com as crianças (Seidl de Moura et al. 2004).

Ainda é preciso considerar o fato de que o nível de conhecimento, tanto dos pais como das educadoras, sobre a interação e o desenvolvimento infantil, bem como das suas práticas,

costumam estar diretamente associados ao seu nível socioeconômico e mais especificamente com seu nível educacional. Ou seja, observa-se que quanto mais alto for o nível educacional dos cuidadores, melhores serão seus conhecimentos e práticas acerca da interação cuidador/criança e do desenvolvimento infantil (Seidl de Moura et al. 2004).

Na mesma direção, o grau de interação e o nível de desenvolvimento infantil também se encontram associados ao nível socioeconômico. Estudos indicam que crianças de nível socioeconômico mais baixo e cujos cuidadores possuem um nível educacional menor, costumam apresentar, tanto relações interacionais, como habilidades menos desenvolvidas, quando comparadas com crianças de nível socioeconômico mais alto (Hoff, Laursen & Tardif, 2002; Hoff, 2006; Rowe, 2008).

Contudo, as educadoras entrevistadas na presente pesquisa só colocaram em suas falas aspectos positivos, no que diz respeito à interação delas com as crianças e entre as próprias crianças, como pôde ser observado, todavia, é preciso ponderar o fato das educadoras não possuírem um nível de formação mais elevado (todas só possuem ensino médio, algumas cursando ainda pedagogia), o que pode ter repercussão no que diz respeito ao seu entendimento sobre a interação e o desenvolvimento de crianças nessa faixa etária e consequentemente, sobre a avaliação feita por elas. As respostas como podem ser constatadas, foram bastante descontextualizadas, demonstrando o pouco conhecimento que elas têm sobre as questões referentes a interação e desenvolvimento infantil.

A relação entre as falas das educadoras com o seu desempenho profissional, a adequação ou a adaptação da criança ao contexto das creches, tem sido objeto de estudos, tanto no Brasil como no exterior. Estudos e pesquisas, como os de Malagussi (1994) e Gardiner (1999), sobre crianças pequenas e os cuidados a serem a elas dispensados têm contribuído para a instalação de uma nova organização social, cuja ênfase se traduz na importância em se considerar a cultura da infância. Isso se refere a tornar visível, segundo

Sarmento (2003), o fato de que as crianças nas interações que vivenciam, tem capacidade de construir de forma sistematizada, modos de significação e ação próprios, que quando respeitados, fomentam o seu desenvolvimento.

Tomando-se como parâmetro a possibilidade de otimização do desenvolvimento infantil, um dos fatores fortemente relacionado é o que considera a qualidade dos serviços prestados à infância. Dados apresentados pelo Censo Escolar de 2003 revelaram que a ampla maioria dos educadores brasileiros (69%) que trabalham com crianças em creches, não possui nível superior, considerando-se, certamente, que essa qualificação seria um indicador de qualidade. Assim, além de se ter carência em vários aspectos nas instituições voltadas para o atendimento infantil, há uma considerável falta de qualidade nesse atendimento, a qual pode ser traduzida, entre outras coisas, pelo grau de envolvimento das crianças nas atividades ofertadas pela instituição e pelo nível de empenho dos educadores, conforme salientam Pascal e Bertram (1999).

Concorda-se com Souza (2006) quando aponta que há infelizmente, uma grande distância entre o conhecimento produzido cientificamente acerca da educação de crianças pequenas e a efetiva prática nas instituições brasileiras, que pode ser observada, por exemplo, pela precariedade das atividades realmente significativas, contextualizadas e adequadas ao pleno desenvolvimento dessas crianças, evidenciando a necessidade de uma formação continuada do educador infantil.

5.1.3 Espaço

Na Classe Temática Espaço, verifica-se 73 verbalizações a esse respeito, representando 38% de todas as fala, com relatos do interesse das educadoras. O atributo espaço físico atual das creches, ou seja, o espaço que as creches oferecem para o exercício das atividades foi

citado 11 vezes, logo teve 15% das falas sobre espaço e foi considerado por elas como pequeno, sem espaços ou sem condições. Quanto ao que se refere ao atributo espaço desejável, ou seja, o espaço pensado pelas educadoras como ideal para desenvolver o seu trabalho com as crianças foi citado 62 vezes, ocupando 85% de suas falas sobre espaço.

Salienta-se o fato de que as educadoras não fizeram comentários diferentes em relação aos prédios, se novo ou antigo. Para elas, os quatro CREI's têm espaços pequenos, faltam ambientes para exercerem as suas atividades e evidenciaram o fato de não contarem com espaços externos onde pudessem levar as crianças para uma atividade ao ar livre.

As educadoras se preocupam com o espaço disponibilizado, entendendo-o como muito pequeno para as salas que ocupam para realização das atividades, conforme podemos verificar nas verbalizações: “O espaço é pequeno... não tem espaço... melhor espaço para trabalharmos..... falta espaço.... o espaço é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança correr, se movimentar, procurar o seu cantinho para se expressar...”

De outra parte, no atributo que se refere ao espaço *desejável*, as educadoras apresentam propostas bastante interessantes e criativas no que diz respeito a espaço idealizado. Sonham com espaços onde possam exercer suas atividades sem ter as restrições que têm hoje, conforme se verifica nas verbalizações: “[...] espaço maior que tivesse contato com o chão, com a terra... criaria a brinquedoteca... parque todo gramado, salas com bastante espaço para pintura, música.”

No que se refere aos espaços dos prédios estudados, como já descrito anteriormente, eles se diferenciam por serem dois prédios projetados para espaços próprios de creches: “A” e “B” e dois prédios adaptados para servirem como creches: “C” e “D”. É importante salientar que todos os CREI's visitados estão em bom estado de conservação e limpeza e como dito pelas educadoras, as diretoras têm prazer e competência em mantê-los em alto nível de

habitabilidade e uso.

Embora os prédios das creches no Brasil sejam projetados ao longo dos anos para atenderem crianças de 0 a 6 anos, ainda obedecem, na maioria das vezes, a um modelo de organização de espaços que podem ser considerados como concebidos por conceitos e critérios que não atendem as necessidades atuais.. Mesmo os prédios projetados mais recentemente, não fogem a regra no que diz respeito a organização dos espaços. As respostas às perguntas sobre espaço mostraram claramente a deficiência tanto quanto ao tamanho dos espaços em relação ao número de crianças, como a falta de espaço que atenda a outras atividades que não as rotineiras, como também, a ausência de espaços exteriores para a prática de brincadeiras livres, exercícios variados, o trabalhar com a terra, entre outras.

A indagação referente ao espaço da sala de aula abordava sobre como a educadora percebia a dimensão da sala para o número de crianças ocupantes daquele espaço, assim como, o total de crianças da creche e sua relação com a área total do prédio. Também foram solicitadas sugestões para espaços que favorecessem o desenvolvimento e a interação das crianças e que espaços poderiam ser acrescentados ao prédio de uma creche para melhorar essas questões.

Isso porque, a estruturação do espaço, a forma como os materiais estão organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto físico. O espaço físico, materiais, brinquedos, instrumentos sonoros e o mobiliário são componentes ativos do processo educacional que refletem a concepção de educação assumida pela Instituição.

Cabe ao educador através de sua qualificação preparar o ambiente para que as crianças possam aprender de forma ativa na interação com outras crianças e com os adultos. Mas para que isso ocorra é necessário que espaços adequados para atividades as mais diversas sejam previstos, ainda na fase de elaboração dos projetos de arquitetura, no intento de instigar a criatividade do profissional que ali atuará.

O espaço na Instituição de Educação Infantil deve proporcionar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício do seu desenvolvimento e aprendizagem (Brasil, 1998). O espaço deve ser pensado e rearranjado, considerando as diferentes necessidades e desenvolvimento de cada faixa etária, assim como, proporcionar alternativas para o exercício de diversas atividades. Nesse norte, dados da pesquisa de Carvalho (1990) apontam que ambientes divididos são mais indicados para estruturar espaços para crianças pequenas. A organização dos espaços na sala de atividades deve comportar ambientes que permitam o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas.

Todas as educadoras mencionaram a necessidade da área externa para as brincadeiras ao ar livre das crianças. É uma situação insustentável, o que vem ocorrendo nas creches visitadas em João Pessoa, principalmente se considerarmos o clima local, e que a Prefeitura terá de resolver com urgência se pretender prestar um serviço de qualidade, disponibilizando recursos para a urbanização das áreas externas dos prédios próprios e rever os contratos de locação dos prédios antigos onde não há a menor possibilidade adaptação ou criação de área externa.

Conforme citado, a Portaria nº 321, de 26 de maio de 1998, do Ministério da Saúde, (Brasil, 1998) que normatiza os padrões mínimos destinados a disciplinar a construção, instalação e o funcionamento de creches em todo o território nacional, dita que a área mínima das salas de atividades para atender crianças até os três anos é de 3,00 m², sendo que uma sala deverá acomodar apenas 20 crianças no máximo. Quanto à recreação descoberta deve ser prevista uma área mínima de 4,00 m² por criança e deverá se comunicar diretamente com a sala de atividades, tendo bastante área verde, com arborização e ajardinamento com a instalação de equipamentos de recreação como balanços, escorregas, caixas de areia, tanques com barro, entre outros brinquedos e espaços lúdicos que permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam, joguem bola.

Entende-se o espaço das creches, não como apenas um recipiente que abriga crianças e onde se realizam atividades de aprendizagem, mas percebê-lo como conteúdo importante para essa aprendizagem, tornando-o educativo. Esses prédios para abrigo de crianças pequenas são mais do que quatro paredes: é clima, espírito de brincadeira, produção de aprendizagem, relações sociais de formação de pessoas. O espaço dessas instituições tem que fomentar ideias, sentimentos, movimentos no sentido de buscas, trazendo novas experiências e conhecimento. Tem que despertar o interesse em aprender, além de ser alegre, aprazível, confortável, seguro, tendo de ser ao mesmo tempo pedagógico.

É de grande relevância que a infra-estrutura e o espaço físico de uma creche tenham sua devida importância, não só pelas suas dimensões geométricas, mas também pelas suas dimensões pedagógicas e sociais.

Ao que pese a questão do espaço como fundamental para o desenvolvimento de crianças pequenas, tem-se que reconhecer que ele por si só não garante tal desenvolvimento. Se faz necessário a qualificação e o aperfeiçoamento continuado das educadoras para que reconheçam essa importância e tirem partido dos espaços disponibilizados usando a criatividade e os conceitos de desenvolvimento prezados pela Educação Infantil.

5.1.4 Família

Foi perguntado a cada uma das educadoras, como se dava a participação das famílias na creche, se participavam ou não e o que poderia ser feito para que essa participação fosse mais efetiva. As respostas variaram, mas a maioria apontou que as famílias deveriam participar mais da creche, por ser importante o contato da família com a escola, no sentido de ajudar no desenvolvimento da criança.

Uma das educadoras verbalizou que, algumas vezes, a criança apresenta algum

problema e ela fica sem saber como comunicar aos pais, pois a criança vai e volta de transporte escolar, passando-se até cinco meses sem que algum familiar apareça na creche. A mesma educadora aponta que infelizmente os pais ainda têm aquela visão de que deixando os filhos na creche estão sendo cuidados e a sua responsabilidade acaba ali.

Outra educadora foi mais incisiva e relatou que os pais eram péssimos nesse sentido e ela nunca recebeu um dos responsáveis pela criança perguntando como ia seu filho, nem reconhecendo o seu trabalho na educação da criança.

A educadora de uma das creches explicou que, muitas das vezes, quem traz a criança para Instituição e vem buscá-la, é o irmão mais velho e quando ela solicita a presença dos pais, eles não comparecem, seja porque o recado não chegou aos destinatários ou por negligência dos próprios pais na educação dos filhos.

Esse tipo de visão das educadoras faz sentido, na medida em que os pais não se sentem confortáveis em frequentar as creches, já que se percebem como um corpo estranho nesse ambiente. Nada melhor para a Instituição de Educação Infantil do que surgir a partir de uma reivindicação da comunidade, o local no qual será inserida a creche. Dessa maneira, os familiares e a comunidade têm a participação efetiva na condução do processo aumentando a sua responsabilidade sobre as decisões.

Cada comunidade tem suas necessidades, suas peculiaridades, daí decorrendo que os projetos de arquitetura deveriam ser elaborados individualmente, atendendo as expectativas da comunidade, assim como as exigências técnicas de ocupação e uso do solo, tipicidade do terreno, insolação e ventos dominantes, e normalmente não é isso que ocorre, os projetos são padronizados e repetidos em bairros e terrenos escolhidos aleatoriamente pelo poder público.

Conforme o Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998), as características da faixa etária das crianças também têm que ser levadas em consideração, bem como as necessidades atuais da construção de uma sociedade mais democrática e

pluralista que aponta para a importância de uma atenção especial no que se refere à relação entre a Instituição e as famílias.

Existem várias oportunidades de incluir as famílias nos programas de desenvolvimento das crianças. A comunicação mais individualizada entre as creches e as famílias deve ocorrer desde o início, ainda quando as crianças são matriculadas. Após os primeiros contatos, a rotina da comunicação pode se tornar mais frequente e mais informal e bastante ativa. O contato não deve ser substituído por comunicações impessoais, mas sim provocar o encontro com os pais, por meio de reuniões, atividades em conjunto com as crianças, e formas variadas de participação, de modo a atender as necessidades e interesses diversificados.

Segundo o RCNEI (Brasil, 1998), os pais devem ter acesso a: filosofia e concepção de como se desenvolvem os trabalhos da Instituição, informações relativas ao quadro de pessoal com as qualificações e experiências de cada um deles, informações relativas à estrutura e funcionamento da creche, condutas e procedimentos em caso de emergência e problema, assim como, os profissionais da creche devem partilhar, com as famílias, conhecimentos sobre desenvolvimento infantil e informações relevantes sobre cada uma das crianças, utilizando uma sistemática de comunicação eficiente e eficaz.

Diante de toda essa discussão, ensejada por meio da Classe Temática Família, é de todo significativo chamar a atenção para o que Nicolau (1993) advoga a respeito de se ter o conhecimento da família, do meio e da própria criança. O mesmo autor chama atenção também para a tomada de consciência acerca dos pontos básicos, que devem nortear a ação pedagógica do educador. Nesse sentido, o planejamento, a utilização dos recursos e o trabalho desenvolvido com a família assumem uma perspectiva dinâmica, mediante a qual a participação das crianças, dos pais e da comunidade, em todo o processo, transforma a instituição de Educação Infantil em um lugar vivo a serviço da criança. Assim, é possível integrar o conhecimento das famílias nos projetos pedagógicos da creche, não só nas questões

regionais e culturais, como também nas programações por meio da participação dos pais. A motivação da família pode tornar-se parte integrante dos projetos a serem desenvolvidos com as crianças no cotidiano pedagógico.

Mais uma vez, volta-se a questão da garantia de espaço específico nessas instituições para que essas atividades ocorram. Ainda na fase do projeto de arquitetura, essas possibilidades devem ser pensadas, prevendo-se espaços para que elas aconteçam e que os pais participem de forma a proporcionar, em conjunto com as educadoras, o desenvolvimento da criança.

Abrir a instituição para a comunidade significa reconhecer que a creche é um dos contextos de desenvolvimento da criança compartilhado com a família, isso implica em partilhar os sucessos, os fracassos e as dificuldades que, com certeza, virão transformando esse trabalho em colaboração mútua, determinando, com clareza, o que deve ser responsabilidade da creche e o que deve ser da família.

Diante de tudo o que foi exposto, parece necessário que se trabalhe numa perspectiva de formação continuada junto aos profissionais de creche, para que possam ser dar conta de suas posturas, reflitam sobre a sua identidade profissional, provocando mudanças nas concepções já constituídas, podendo assim, ajudar as educadoras na diminuição dos preconceitos que a nossa sociedade ainda cria sobre a criança e sobre a sua família, sobremaneira as de nível sócio econômico baixo.

Em nível específico, significa que a creche e as famílias precisam trabalhar coletivamente e para que isso ocorra, há de se prever espaços de convivência que garantam a participação dos pais no dia-a-dia da creche.

Diante disso, há que se refletir sobre uma interlocução do professor Miguel Zabala, realizada em palestra no Encontro de Educação no Rio Grande do Sul em 2005, que instaurou o diálogo com a plenária, quando esse palestrante recebeu diversos questionamentos,

englobando aspectos inerentes à escola de Educação Infantil, ele em síntese esclarece que:

- 1– As creches não escutam o que as famílias (pais) têm a falar, e a Educação Infantil principalmente, deve ser compartilhada com as famílias e a comunidade.
- 2– Os recursos, as idéias e o modelo pedagógico são importantes para a qualidade da Educação Infantil, mas o papel do educador nesse contexto é fundamental para a formação e desenvolvimento das crianças pequenas.
- 3– Traz a preocupação de que se precisa definir a idéia da criança brasileira, já que tem necessidade e hábitos diferem das japonesas e norte americano, por exemplo.
- 4– Mostra a necessidade de um Projeto Nacional de Educação Infantil, com regras e atribuições claras, incluindo o Currículo Oficial para ser adotado nacionalmente.

Ao final, coloca que acredita plenamente no trabalho de uma escola infantil por projetos, onde os resultados são excelentes porque as operações são encadeadas com lógica entre si, a organização interna torna-se suficientemente rica, motivadora e desafiadora, possibilitando o trabalho em grupo com a distribuição de tarefas. Colocando que o importante, para se ter uma escola de qualidade é contar com um modelo bem construído, que sirva como roteiro, usando *benchmarking* para estabelecer referenciais e fazer medições constantes (ZABALZA, 2005).

Ante essas considerações, parece pertinente reforçar a importância da participação da família na Instituição de Educação Infantil, propiciando discussões que venham a assegurar e ampliar os direitos da infância brasileira. Se, nos dias de hoje, a educação de crianças pequenas figura-se como uma etapa da Educação Básica e se, de modo peculiar, realça uma posição de destaque no campo de discussões e debates das políticas educacionais, isto certamente, é fruto da organização e articulação das famílias e educadores. No entanto, há que se ressaltar, nesta pesquisa, que ficou patenteado, por meio das falas das educadoras pesquisadas, que nas quatro creches investigadas há carência de maior envolvimento das

famílias na ambiência institucional.

Tem-se que considerar e levar em conta também, aspectos que possam promover a relação, pais-instituição escolar, reconhecendo e adequando a realidade às necessidades da comunidade e das famílias, já que as creches públicas são, no mais das vezes, frequentadas por crianças oriundas de classes menos favorecidas, com muitas mães trabalhadoras domésticas com grandes dificuldades entre outras as de horário e locomoção.

5.2 Análise dos dados das filmagens

Nas análises dos filmes foram observadas um total de 2.389 unidades de análise, que vem a ser, situações de estilos comunicativos das educadoras e das crianças e a ocupação dos espaços em sala de aula (Apêndice C), nas quatro creches analisadas. Assim, com o intuito de agregar todas as categorias observadas, em um único bloco, visando favorecer a visualização geral dos resultados obtidos, elaborou-se então a Figura 2, que esta explícita ao final desse Capítulo.

Assim, foram verificadas, individualmente, cada uma das salas de atividades das quatro creches selecionadas, em três dias. Os *inputs* linguísticos e os aspectos comportamentais, tanto das educadoras quanto das crianças, foram observados e analisados. Observou-se e analisou-se também, como eram ocupados os espaços das salas pelas crianças, dando origem aos documentos que revelam as 12 Transcrições Fílmicas (Apêndice E). Fazem parte de cada um dia observado, 40 Quadros de Descrição das Observações Fílmicas (15 em 15 segundos), com as respectivas Categorias Interacionais das Educadoras, das Crianças e os Quadros das Categorias da Ocupação do Espaço.

Para uma análise final e conclusiva da pesquisa foi elaborado um Quadro Geral dos Estilos Comunicativos das Educadoras e das Crianças e também da Ocupação dos Espaços em

sala de aula. Esta pesquisa analisa e avalia as creches de João Pessoa, como um todo, desnudando as incorreções, os pontos fracos e fortes dos conceitos que foram adotados quando da implantação desse modelo de creche e o comportamento pedagógico, no que diz respeito à interação das educadoras com as crianças. As observações indicaram que os *inputs* das educadoras, a resposta das crianças e também a ocupação dos espaços nas salas de aula variaram muito pouco nas creches analisadas, mostrando uma regularidade comportamental dos envolvidos, independente do prédio ser novo ou adaptado.

No que diz respeito à fala das educadoras, nas diversas atividades investigadas nesse estudo, faz-se necessário destacar que determinados tipos de *inputs* linguísticos foram bastante frequentes e foram verificados em proporções significativas nas diversas creches observadas, quando da verificação de suas falas e nos seus comportamentos em sala de aula. Salienta-se que algumas categorias interacionais foram elaboradas para análise *a posteriori*, como o diretivo de aproximação e a educadora silenciosa, a partir da literatura e da observação, quando detectados nas transcrições das filmagens, enquanto que outros foram estabelecidos *a priori*, a partir dos objetivos do estudo e da literatura (Salomão, 1996, 2012), por serem estabelecidos como básicos para a referida análise.

Destaca-se também que no que diz respeito a habilidade da educadora para se fazer entender em suas praticas diárias com as crianças, contribuindo para que estas participassem mais das atividades se mostraram insuficientes e pouco responsivas.

Os estilos comunicativos das educadoras são explicitados a seguir:

- 1- *Diretivos*: São considerados comandos ou ordens de caráter imperativo interpretável e dirigem o comportamento com o intuito de dirigir a atenção da criança, bem como enfatizar algo que lhe foi solicitado. Encontram-se normalmente associados a um progresso mais lento do desenvolvimento da linguagem em crianças típicas (Snow, 1997).

- 2- *Requisições*: São enunciados que se apresentam como sendo uma demanda diretiva, estabelecidos em forma de pergunta, geralmente são considerados um estilo de fala mais polido do que o diretivo explícito, por proporcionar ao adulto a oportunidade de atingir os mesmos objetivos por meios de diretivos, através de uma linguagem qualitativamente diferente, cujo foco se detém mais no aspecto cognitivo (Ely & Gleason, 1997).
- 3- *Vocalização com canto*: Ao se comunicar e estimular a criança com a atividade de cantar para elas, a educadora cria um cenário imaginário da cantiga, usando como recursos, por exemplo, bonecos de fantoches, DVD, CDs, entre outros.
- 4- *Assertivos*: São enunciados que apresentam a intenção de descrever aspectos observáveis, afirmando e expressando pensamentos, sentimentos e crenças de maneira direta, clara e honesta, apropriada ao contexto, fornecendo as crianças informações sobre propriedade, localização e possessões.
- 5- *Vocalização com livro*: Ao se comunicar e estimular a criança com a atividade de vocalização, a educadora cria um cenário imaginário, interpretando a história.
- 6- *Comentário sobre o livro*: Quando a educadora ao ler um livro tece algum tipo de comentário acerca de características da leitura, dos personagens, dos lugares ou ainda da história que está lendo para a criança.
- 7- *Leitura do livro*: Ao se comunicar, apenas lendo um livro, a educadora tenta criar um cenário imaginário, entretanto, essa atividade tem a possibilidade de se tornar maçante para crianças pequenas.
- 8- *Educadora silenciosa*: Quando a educadora não verbaliza, ocupando esse tempo em silêncio absoluto, enquanto as crianças sem atividade específica esperam.
- 9- *Imitação*: Enunciados subsequente a fala das crianças, emitido pela educadora, imitando-a de forma exata, com o objetivo de reforçar o que foi dito.

10-*Demonstração de afeto da educadora*: Meio utilizado pela educadora para demonstrar afeição pelas crianças.

11-*Acariciar*: Quando a educadora, de alguma forma, toma a iniciativa de algum tipo de carinho físico na criança.

12-*Sorrir*: Quando a educadora em algum momento, por iniciativa própria, cria um ambiente harmonioso ou respondendo a um sorriso da criança e sorri para ela.

A seguir apresenta-se o Gráfico1, em percentual, traduzindo os 870 estilos de comunicação das educadoras observadas.

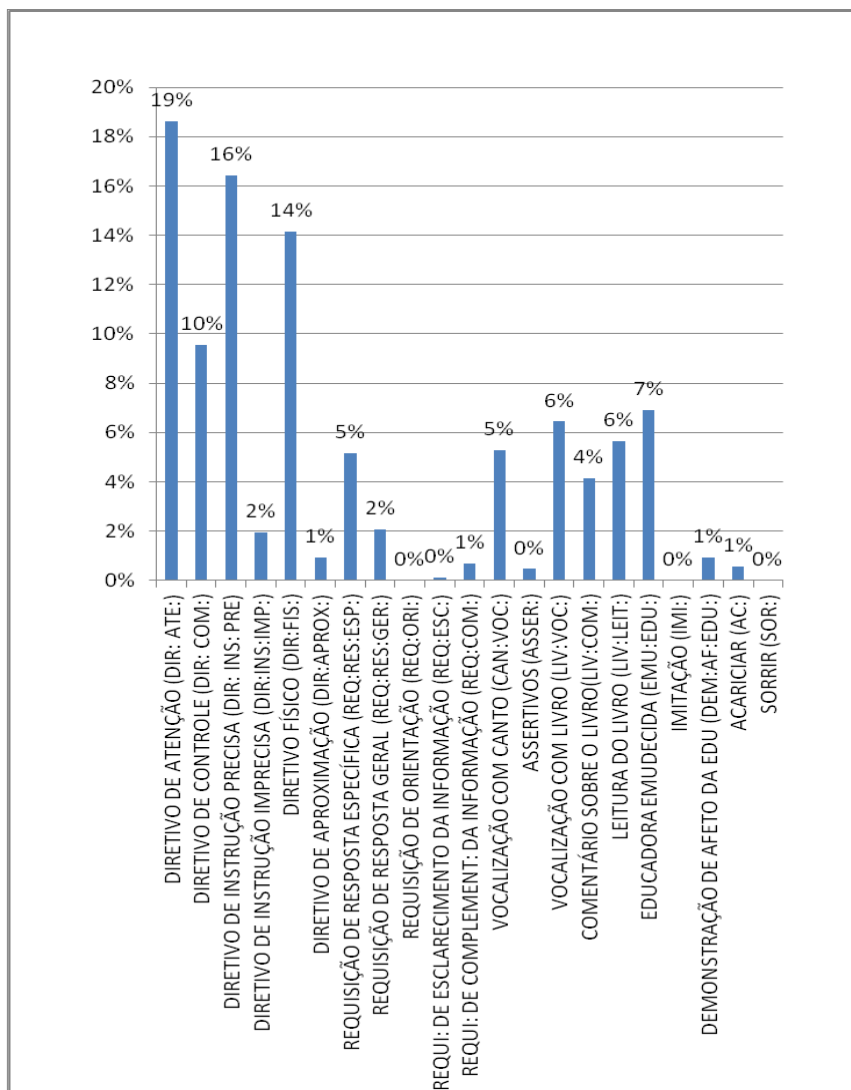


Gráfico 1– Frequência geral em participação percentual dos estilos comunicativos dos educadores

Nota. Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Das 870 anotações, referentes ao Estilo Comunicativo das Educadoras, 556 foram concernentes apenas aos Diretivos, representando, portanto, 63% de todas as comunicações dessas profissionais. Verifica-se que os estilos mais impactantes foram o Diretivo de Atenção, com 162 verbalizações, seguido do Diretivo de Instrução Precisa, com 143 e o Diretivo Físico que aparece 123 vezes.

Destaca-se que o sujeito constrói o conhecimento sobre si e o mundo através da interação social, a partir de um repertório cada vez maior de atividades que inclui, entre outras, a exploração visual e motora, a alimentação, as brincadeiras, as conversas e o conforto

recebido. Desta forma a criança participa do mundo, e à medida que vai conhecendo as possibilidades do seu corpo, também compreende que ele é um instrumento para várias de suas ações, as quais incluem de forma crescente, outras pessoas. (C.E.C.F-C.N.D.M, 1987).

O desenvolvimento motor tem um grande papel nesse processo. As características motoras da criança vão sendo gradativamente modificadas no que tange à sua origem e/ou acrescidas de novos comportamentos e possibilidades de ação, rolar, sentar, engatinhar, andar, correr, etc. (Eckert, 1993).

Assim, se concebermos as crianças como sujeitos, tem-se a obrigação de deixar que elas decidam sobre seus corpos, afetos, necessidades e desejos, ou estaremos perpetuando uma realidade de pessoas paralisadas, dependentes, insatisfeitas e submissas, incapazes de atos criativos, sendo simples reprodutoras de cultura.

Volpato e Mello (2005), em seus achados de pesquisa, identificaram que na prática, predominava entre as educadoras a concepção higienista, realçando assim uma visão equivocada, por parte dos funcionários, no que se refere à função da creche, principalmente quando a concebem como uma instituição responsável pela guarda, pelo desenvolvimento físico e higiênico das crianças.

Essas mesmas autoras asseveram ainda que, na pesquisa em questão, as ações realizadas pelas educadoras consistiam principalmente nos cuidados físicos e nas atividades de fiscalização e controles dos comportamentos infantis, com a preocupação maior de passar o tempo, especialmente quando estas profissionais colocam as crianças para assistir televisão ou, sentadas a fim de esperarem o horário da próxima atividade, aumentando assim, o “tempo de espera” das crianças e, quando muito, formavam hábitos ou reproduziam fórmulas escolares tradicionalmente repetitivas e maçantes. Nesse caso, o foco da atenção ficava totalmente centrado na educadora, que tomava a iniciativa, propunha os exercícios/jogos e esperava conduta padronizada das crianças, julgando o que estava certo e errado, conforme o

caso.

Ainda nesse eixo de análise, Volpato e Mello (2005), ao entrevistarem educadoras que atuavam em creches municipais em Botucatu, São Paulo, constataram que essas profissionais enfatizavam nas rotinas as atividades de alimentação, além de introduzirem nas crianças valores como gratidão, obediência e respeito por elas.

Ampliando essa análise, Gomes (2008), por sua vez, constatou que as educadoras de creches, localizadas em um município da Baixada Fluminense, valorizavam ações que introjetassem nas crianças conteúdos de atitudes socialmente aceitos, dentre os quais se destacavam a responsabilidade e a disciplina, o que faz com que esses estudos evidenciem a ênfase que existe sobre o papel da creche enquanto instituição responsável por orientar e regular os comportamentos infantis.

Nesse ponto, fica evidente a prevalência das atividades referentes ao cuidado e à orientação de condutas como notadamente foi constatado nas verbalizações das educadoras que participaram desta pesquisa, através de um estilo comunicativo com alto percentual de Diretivos.

Entretanto, é preciso levar em consideração também, a faixa etária das crianças observadas. Por trata-se de crianças de 24 meses em média, muitas das quais ainda necessitam do uso de fraldas, tendo ainda dificuldade de se expressar, portanto carecendo de cuidados especiais é aceitável o uso de comandos que facilite a sua compreensão sobre a intenção do adulto. A literatura nos mostra que a evolução do desenvolvimento dessas crianças vai depender do dia a dia de cada uma delas, dos estímulos recebidos e das atividades praticadas.

O que leva ao entendimento, tal como afirma Lordelo (1998), que a concepção higienista nas creches ainda é fortemente predominante nas práticas diárias, apesar da atual tendência à valorização da articulação entre o cuidar e o educar.

No que diz respeito a fala das crianças, nas diversas atividades investigadas nesse

estudo, faz-se necessário destacar que determinados tipo de *inputs* lingüísticos foram bastante freqüentes em proporções significativas nas diversas creches observadas, quando da verificação de suas falas e dos seus comportamentos em sala de aula. Entende-se que foram como resposta as verbalizações e/ou atitudes das educadoras. Salienta-se que algumas categorias interacionais foram elaboradas para análise *a posteriori*, como o olhar em direção ao adulto, o movimento de agressão e a criança silenciosa, a partir da literatura e da observação quando detectados nas transcrições das filmagens, enquanto os outros foram estabelecidos *a priori*, a partir dos objetivos do estudo e da literatura (Salomão, 1996, 2012), por serem estabelecidos como básicos para a referida análise.

Os estilos comunicativos das crianças são explicitados a seguir:

1. *Resposta verbal adequada ou não adequada:* Nesse caso, a criança responde verbalmente e de maneira correta à demanda da educadora ou de outra criança. Verificou-se com alguma frequência uma resposta verbal dada pela criança, mas que não se adequava ao questionamento feito.
2. *Resposta não verbal adequada ou não verbal inadequada:* Quando a criança responde corretamente ao questionamento do educador ou de outra criança, mas o faz de forma gestual, ou quando a criança apresentou uma forma gestual incorreta como resposta.
3. *Fala iniciada:* Qualquer enunciado da criança que não seja uma resposta a um questionamento, nem uma repetição de um enunciado prévio da educadora.
4. *Repetição:* Quando o enunciado emitido pela criança possui a mesma forma, forma reduzida ou forma expandida do enunciado do educador, ou quando a criança faz uso dessas três possibilidades ao seu próprio enunciado.
5. *Olhar em direção ao adulto:* Ocasões em que a criança utiliza o olhar como forma de comunicação, apenas olhando, observando atentamente a educadora.
6. *Fala ininteligível geral:* As crianças balbuciam algo que não pôde ser identificado

como fala, não sendo possível o entendimento.

7. *Demonstração de afeto das crianças*: Qualquer meio utilizado pelas crianças para demonstrar afeição pela educadora ou por outra criança.
8. *Movimento de agressão*: São atitudes de agressão física, verbal ou gestual intencional entre as crianças.
9. *Sorrir*: Quando a criança em algum momento por iniciativa própria ou respondendo a um sorriso, apresenta o ato de esboçar um sorriso.
10. *Abraçar*: Quando a criança toma a iniciativa em algum momento de abraçar a educadora, a outra criança ou corresponde a um abraço.
11. *Apontar*: Ocasões em que a criança aponta em certa direção ou para algum objeto, na esperança de se comunicar com a educadora ou com outra criança.
12. *Criança silenciosa*: Quando as crianças não verbalizam, ocupando o tempo com o seu silêncio.

Em seguida, representa-se o Gráfico2, em percentual, traduzindo os 874 estilos de comunicação das crianças observadas.

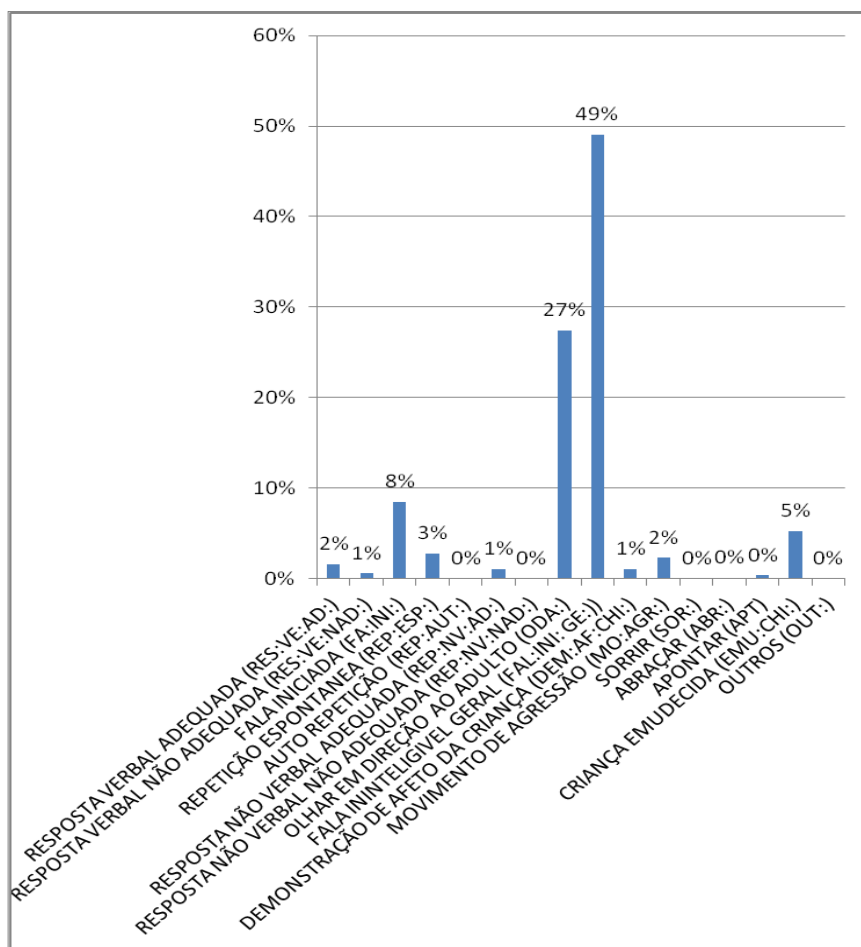


Gráfico 2 – Frequência geral em participação percentual dos estilos comunicativos das crianças

Nota. Gráfico elaborado pelo pesquisador.

Das 874 anotações referentes ao Estilo Comunicativo das Crianças, as mais significativas foram a Fala Ininteligível Geral, com 429 verbalizações e o Olhar em Direção ao Adulto com 240 observações, perfazendo um total de 669 *inputs*, situações estas que com toda a certeza não colaboram com o desenvolvimento infantil e representaram, portanto, 76% de todas as comunicações dessas crianças.

O alto número de aplicação dos Diretivos de Atenção, de Instrução Precisa, Físico, de Controle, de Aproximação, aplicados pelas educadoras, parece indicar uma resposta consequente de introspecção e acanhamento infantil, o que pode refletir em um comportamento menos participativo da criança. Entretanto, deve-se levar em conta a idade e o nível linguístico dessas crianças. Usando diretivos com parcimônia e responsividade, em que

cada educadora seja sensível às necessidades e desejos do corpo infantil e se devidamente qualificada, saberá dosá-los convenientemente e em condições apropriadas. Eles por si só, não representam um comportamento ou comunicação inapropriada, desde que respeitados certos limites.

Os primeiros anos de vida são decisivos no desenvolvimento global das crianças. É a primeira etapa da educação básica da criança e deve complementar a ação educativa da família. A entrada da criança em uma creche deveria apresentar diversas vantagens, nomeadamente ao nível de interação, desenvolvimento e socialização. Quando transita para a escola, a criança que frequentou uma creche, já está habituada a conviver com outras crianças e com adultos diferentes dos seus familiares, aprendeu a se comportar em grupo, a cumprir regras e desenvolveu a sua autonomia. A passagem da casa para a creche é mediada pela estadia em um espaço que deverá favorecer a socialização, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário entre outras competências. O tempo que as crianças passam nas creches poderia ser melhor aproveitado com atividades que realmente desenvolvessem suas capacidades tanto da fala como cognitiva e motora, e nessa perspectiva a educadora tem uma grande responsabilidade.

Com esse entendimento poder-se-ia fazer a seguinte pergunta:

Quais das duas situações seriam a mais interessante para o desenvolvimento e socialização das crianças?

1. Uma creche onde as crianças ficam seguras, sentadas em suas cadeiras, enquanto assistem a educadora ler um livro, essas mesmas crianças ao tentarem se locomover são “carinhosamente” recolocadas em seus devidos lugares pela educadora ou pela monitora, ou mesmo enquanto esperam sentadas a hora do almoço sem acesso aos brinquedos, que apesar de serem poucos, ficam bem organizados e fora de seu alcance. O silêncio imperando.

2. As crianças brincam em grupos, enquanto poucos desenham e pintam um papel na parede, uns exploram tocando chocalhos e pandeiros e outros correm e pulam. Existe muito movimento e sonoridade no ambiente, a educadora aparentando não dirigir as atividades, mas vigilante e atendendo a demanda de cada grupo, articula palavras dando atenção de acordo com suas observações e assim segue-se a rotina até a hora da refeição.

No que diz respeito à Ocupação dos Espaços nas diversas salas de aulas dessas creches, faz-se necessário destacar como determinados comportamentos e atitudes foram frequentes e verificados em proporções consideráveis quando da observação fílmica.

Salienta-se que todas as categorias usadas foram elaboradas para análise *a posteriori* através da observação e quando detectados nas transcrições das filmagens.

Categorias como o Espaço Central por Imposição, Espaço Central por Opção, Espaço Lateral por Imposição, Espaço Lateral por Opção e Espaço Ocupado Aleatoriamente, foram criadas pelo pesquisador para interpretar como o espaço estava sendo ocupado pelas crianças na sala de aula, já que a literatura não estabelece parâmetros para a referida análise.

As diversas categorias da ocupação do espaço pelas crianças são explicitadas a seguir:

- 1– *Espaço imposto*: Quando é imposto às crianças pela educadora um determinado lugar no ambiente da sala de aula, para exercer alguma atividade.
- 2– *Espaços opcionais*: Quando a educadora não interfere nos espaços ocupados pelas crianças, deixando-as livres para escolher seus próprios lugares no ambiente de sala de aula quando alguma atividade está sendo proposta.
- 3– *Espaço ocupado aleatoriamente*: Quando as crianças ocupam os espaços circulando pela sala de aula de forma aleatória, sem um objetivo ou atividade específica.

Em seguida, representa-se o Gráfico 3, em percentual, traduzindo as 645 posições observadas, de como o espaço foi ocupado pelas crianças em sala de aula, ou como as

educadoras organizaram o ambiente nas diversas atividades propostas por elas.

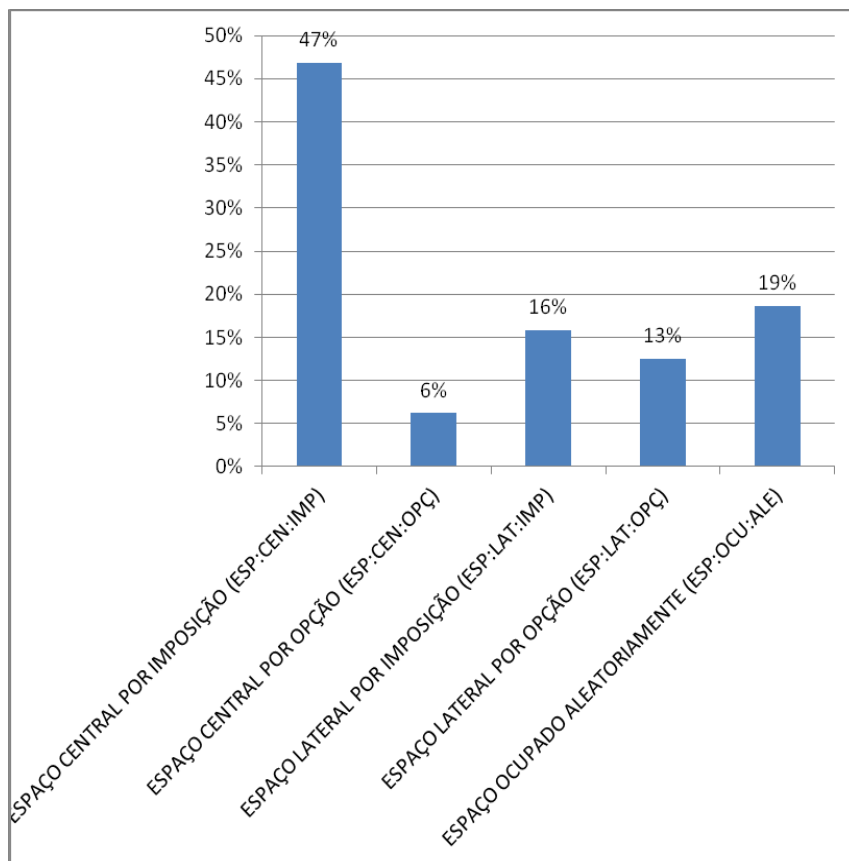


Gráfico 3 – Frequência geral em participação percentual da categorização do espaço ocupado pelas crianças/educadoras.

De um total de 645 observações que foram feitas, 302 se referem ao Espaço Central da sala quando Ocupado por Imposição, 102 vezes foi ocupado Lateralmente por Imposição e 120 vezes Ocupado de maneira Aleatória pelas crianças, ficando demonstrado que o espaço foi indevidamente aproveitado em 81% das situações, ou seja, 524 vezes de maneira menos produtiva ao desenvolvimento das crianças.

Os espaços das salas de atividades foram ocupados de maneira similar em todas as creches analisada e na maioria das vezes, imposto às crianças pelas educadoras. Essa evidência indica que se o espaço fosse melhor aproveitado, no sentido de “ser planejado” para as diversas atividades, pode ser um dos vetores que proporcionam e facilitam o

desenvolvimento de crianças pequenas, desde que, quem delibere sobre ele, tenha essa consciência e o pratique como um aliado. Se essa preocupação, por parte das educadoras, não for perseguida diariamente, teremos espaços magníficos, bem planejados e cheios de potenciais oportunidades que não serão otimizados para o desenvolvimento infantil, já que as educadoras não saberão extrair dele essa possibilidade.

Ao se analisar os vários vídeos produzidos por meio das observações, constata-se que, no mais das vezes, o espaço que a criança ocupou na sala de aula, foi pré-determinado pela educadora. Embora reconheça-se que algumas situações como a leitura de livro, por exemplo, implica em uma certa organização da sala, nota-se que nem todas as crianças se interessam naquele momento por escutar a historinha, mesmo assim, as educadoras as recolocavam “em seus lugares” mesmo que para isso fossem obrigadas a recorrer ao Diretivo Físico. As crianças, portanto, estiveram na maior parte do tempo sentadas, ocupando espaço por imposição.

Muitas das vezes não se imagina o quanto o espaço físico, que faz parte do cotidiano da criança, pode influenciar no seu desenvolvimento. Ambientes estimuladores instruídos com recursos motivadores que busquem movimentos saudáveis, livres e com segurança, que busquem a interação e a socialização da criança com o grupo, é o que se espera de uma instituição que se propõe a abrigar crianças pequenas.

De acordo com Carvalho (2003), deve haver uma preocupação com a organização dos espaços da sala de aula, que devem ser disponibilizados possibilitando a acessibilidade a diversos recursos tanto tecnológicos como pedagógicos de acordo com diferentes temas, necessidades detectadas e na faixa etária das crianças, para atender aos objetivos traçados para o desenvolvimento e aprendizagem de cada uma delas.

Segundo Hank (2006), o educador deve ser apenas um medidor, devendo intervir em situações determinadas por ser alguém mais experiente. Deve, portanto, proporcionar

situações de desafios para as crianças, desenvolvendo competências, habilidades e ampliando os conhecimentos já adquiridos.

Nessa esteira de análise, os espaços ocupados em sala de aula na educação infantil e os recursos pedagógicos aplicados têm a organização como ponto fundamental para o desenvolvimento das competências e habilidades na infância, podendo ser, segundo Garder (2000), determinados a partir das diferentes inteligências, que podem ser cognitivas, comunicativas, motoras, intelectuais ou mesmo afetivas. Dependerá muito dos recursos, da liberdade que é ofertada à criança e de seus ambientes, para que ela possa desenvolver tais competências. É no espaço físico, que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-os em um pano de fundo no qual se inserem as emoções. Nessa dimensão, o espaço é entendido com algo conjugado ao ambiente e vice-versa (Horn, 2004).

Por outro lado, a densidade de crianças em espaços exíguos e as poucas áreas disponíveis para que ocupem, também são fatores relevantes quando se quer relacionar aspectos do ambiente com a interação entre o educador e a criança. A falta de espaço nas salas de aula acarreta uma série de problemas. Em relação a esse fato, Hart e Sheenan (1986), afirmam que espaços, tempos e oportunidades limitados oferecidos às crianças, diminuem as possibilidades de interação entre o educador e ela, entre elas e o ambiente que as cercam. Isso leva a correrias, conflitos, amontoado de crianças em certas áreas, disputa com apropriação dos melhores lugares no espaço pelas crianças mais velhas.

De modo geral, estudos têm verificado que, uma maior densidade de crianças, em uma mesma sala de aula, aumenta substancialmente a quantidade de conflitos e agressões. Campbell e Dill (1985), por exemplo, observaram em entrevistas realizadas com educadores que quanto maior o número de crianças na sala, maior eram os problemas em relação a essas crianças. Nesses ambientes, as relações se tornavam angustiantes, levando as crianças a níveis altos de irritação e frustração.

Smith e Cannolly (1980), ao monitorarem o comportamento de crianças com média de 2 anos de idade, em três ambientes de densidades diferentes, mostraram que grupos de brincadeiras foram menos comuns em ambientes de alta densidade. Crianças colocadas em densidade superior a 1 metro quadrado tiveram uma diminuição do número de interações e de afetos positivos. Segundo Frost, Shin e Jacobs (1998), os estudos sobre o efeito da alta densidade nas interações sugerem que um número grande de crianças em uma mesma sala de aula apresenta efeitos negativos sobre essas crianças.

Autores como Presser (1972) e Shapiro (1975), citados por Frost e Cols (1998), afirmam que a criança em ambiente de alta densidade engaja-se em comportamentos passivos e não interacionais, tais como observar e vagar pela sala sem nenhuma atividade.

Dessa maneira, levando-se em consideração que o espaço também é um elemento curricular que deve ser otimizado em toda a sua potencialidade e concordando com Zapata (1998), que o traduz como uma possibilidade a mais para o desenvolvimento da criança, explicando que se nos concentrarmos na dimensão física do espaço, como dimensões apropriadas, infra estrutura, mobiliário, materiais empregados ou se nos detivermos no ambiente de aprendizagem como dimensão relacional, temporal e didática, verifica-se que existem muitos elementos que fazem parte do ambiente e que constituem em si mesmos conteúdos de aprendizagem. Esse autor, aprofundando a discussão, cita Pol e Morales (1982) para reiterar que o espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que a educadora quer fazer chegar à criança. A educadora não pode conformar-se com o meio tal qual lhe é oferecido, deve comprometer-se, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve sua tarefa, torná-lo seu, projetar-se, fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se.

Por sua vez Zabalta (1987) menciona o espaço como estrutura de oportunidades e

contextos de aprendizagem e de significações, ilustrando que o espaço na educação é constituído como uma estrutura de oportunidades. É uma condição extrema que favorecerá ou dificultará o processo de crescimento pessoal e o desenvolvimento das atividades instrutivas. Será estimulante, ou pelo contrário, limitante, em função do nível de congruências em relação aos objetivos e dinâmica geral das atividades que forem colocadas em prática ou em relação aos métodos educacionais e instrutivos que caracterizam o nosso estilo de trabalho.

O ambiente de creches, enquanto contexto de aprendizagem constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagem, de instrumentos e finalmente de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras das crianças.

Zaballa (1987) esclarece que ainda na educação infantil, a forma de organizar o espaço e a dinâmica que for gerada entre os seus diversos componentes, irão definir o cenário das aprendizagens.

Ainda com base no mencionado autor, o ambiente da sala de aula é muito mais do que um lugar para armazenar livros, mesas e materiais cuidadosamente e organizadamente dispostos, esse espaço acrescenta uma dimensão significativa à experiência educativa da criança, atraindo seu interesse, oferecendo informação, estimulando o emprego de destreza, comunicando limites, e expectativas, facilitando as atividades de aprendizagem, promovendo a própria orientação, apoiando e fortalecendo através desses efeitos o desejo de aprender.

Existem elementos no espaço físico da sala de aula que dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado ambiente de aprendizagem. A forma como estão dispostos as carteiras e cadeiras são um bom exemplo do que foi afirmado acima, se colocadas de maneira arbitrária, hierárquica e condicionada, cerceando a locomoção das crianças, e limitando a dinâmica das atividades que seriam possíveis nesse cenário trarão com certeza prejuízo a aprendizagem (Zaballa, 1987).

Segundo o autor, aprendizagem influi nas condutas de maneiras muito diferentes. As mensagens ambientais incitam ao movimento, chamam a atenção para alguns materiais de aprendizagem, mas não tanto sobre outros, estimulam um envolvimento profundo ou superficial, convidam a criança a apressarem-se ou a movimentarem-se lentamente. As disposições ambientais também podem promover a independência e a orientação própria, estimular o emprego de destrezas e prolongar ou encurtar o período de atenção. Com ou sem o conhecimento da educadora, o ambiente envia mensagens e os que as aprendem, respondem. A influência do meio é contínua e penetrante, sejam quais forem o estilo do programa ou as expectativas de conduta da educadora. Uma visão conceitual do ambiente oferece instrumentos que as educadoras podem empregar para reconhecer certos números de problemas, cuja causa é ambiental.

Os elementos do espaço de uma creche e como este é ocupado pelos participantes, transformam-se, assim, em componentes curriculares. Qualquer observador externo, como no caso desse pesquisador, que tenha acesso a uma sala de aula com crianças pequenas e sua educadora, filmando, observando e analisando as imagens, perceberá quase de imediato, o ambiente de aprendizagem que ali está configurado. Podendo-se afirmar, “diga-me como organiza os espaços de sua sala de aula e como os ocupa, e eu lhe direi que tipo de educadora você é, e que tipo de trabalho realiza com as crianças”.

Assim, não basta sensibilizar a sociedade como um todo, nem os governantes em particular, sobre a necessidade de novas instituições infantis, mas sim exigir dessas instituições um serviço de qualidade, passível de desenvolver todas as potencialidades das crianças.

Proshansk e Fabian (1987) ponderam que, de modo geral, os ambientes das instituições infantis têm sido pobremente planejados, pois geralmente são orientados para atender as necessidades do adulto e ou do grupo como um todo, desconsiderando as

necessidades próprias das crianças, principalmente em instituições onde se restringe muito o desenvolvimento da identidade pessoal, sendo caracterizada por um alto grau de controle e organização externa, de rotina de comportamentos e de limitações de oportunidades para escolha pessoal, não lhes permitindo tentar, falhar e tentar novamente, aprendendo a controlar seu próprio corpo. Assim, tem sido recomendado, prioritariamente, o desenvolvimento de atividades em espaços abertos, sendo que, mesmo os espaços internos devem ser abertos e integrados, sempre que possível, às áreas externas cobertas e não cobertas.

Embora esse trabalho tenha o espaço e sua ocupação como principal objetivo, no decorrer da pesquisa, verificou-se que a questão da formação profissional dos educadores está umbilicalmente ligada à ocupação e aproveitamento do espaço nas creches. Um dos dados que chamou a atenção refere-se ao modo pelo qual o educador infantil se apropria do espaço no seu dia-a-dia com as crianças. Percebe-se que apoiando-se nos diversos diretivos e na imposição da ocupação do espaço pelas crianças, as educadoras se colocam como cerceadoras de direitos, prejudicando o desenvolvimento, e não dando oportunidade para elas se locomoverem livremente. As educadoras dão grande ênfase a uma ideia de valorização da postura estática, transposta de uma noção de escolarização para o cotidiano da educação infantil. Passaram a ser comuns cenas de educadoras solicitando atenção, silêncio, paralisando o movimento de crianças através da condução pelo braço e até mesmo pela simples aproximação ameaçadora, manipulando os corpos de crianças de 2 anos de maneira mecânica, esquecendo-se que ali está uma pessoa com sentimentos, com sensações, que se assusta e fica com medo.

Tem-se que esclarecer também que a falta de espaços mais generosos, tanto internos como externos, assim como o número excessivo de crianças na sala deixa as educadoras sem muita alternativa de modificar esse comportamento. Um dos aspectos que parece muito preocupante foi que todas as educadoras de nossa pesquisa se mostraram como mediadoras

ruins. Foi possível perceber que a improvisação, a falta de vínculos significativos com as crianças foram aspectos que gravitaram em torno dessas profissionais durante as análises fílmicas.

Secaf e Silveira (1987) encontraram como resultado de sua pesquisa nas creches da região de Ribeirão Preto-SP, entre outros indicativos, uma média de 15 crianças com até 3 anos de idade, para cada educadora em sala de aula, baixo nível educacional e falta de orientação dessas educadoras, com ênfase no atendimento das necessidades básicas, sem preocupação com as afetivas, sociais e cognitivas. A centralização desse atendimento da educadora implica em um ritmo acelerado de trabalho para ela, provocando inúmeros momentos de espera para as crianças, pouca oportunidade de interação entre ela e as crianças e nenhuma preocupação com o relacionamento entre as crianças, demonstrando que não só nas creches de João Pessoa ocorrem tais incorreções.

A despeito das dificuldades econômicas e da falta de vontade política dos nossos governantes em dotar as creches de equipamentos, objetos e espaços condizentes com o desenvolvimento infantil, o comportamento das educadoras nessas creches evidencia um modelo educacional centralizado no adulto, seja um modelo de cuidado materno substitutivo ou um modelo escolar. Esse modelo percebe a criança, sobretudo a pequena, como incapaz de envolver-se e manter-se em atividades, principalmente as compartilhadas com coetâneos, sem a mediação do adulto. Concebe a formação da criança através das atividades dirigidas mesmo que para isso tenha que lançar mão constantemente, entre outros diretivos, do físico, que foi usado significativamente como apontado por essa pesquisa, assim como também, nas atividades que são desenvolvidas em torno de mesinhas com a educadora assumindo o papel tradicional do professor e as crianças apenas olhando em direção ao adulto obrigatoriamente. Além do que, o modelo é cego para o potencial motivacional e ou desenvolvimental constituído pelas próprias crianças, que são tolhidas da oportunidade de desenvolver as

interações estabelecidas junto ao grupo de crianças e quando se arriscam a falar alguma coisa, sua fala é ininteligível, sem correções ou aprimoramentos individualizados por parte da educadora. Esses contextos não parecem ser favoráveis para a promoção do desenvolvimento, até mesmo, em função do número de crianças em relação ao de educador, o que dificulta uma atenção mais individualizada. Durante o período de atividades, geralmente se observa várias crianças cuidadas por um só adulto, em espaços acanhados e vazios, contendo pouco mobiliário, objetos e equipamentos. Este tipo de ambiente não favorece a interação, seja entre criança e o adulto ou entre crianças, sobretudo entre as menores de 3 anos, período no qual as habilidades verbais e sociais estão se desenvolvendo.

Na presente pesquisa, observou-se que, em linhas gerais, as atividades lúdicas, destacadas por teóricos como Vygotsky (1998) entre outros, advogam que o brincar configura um importante instrumento para o desenvolvimento infantil, ficam relegadas a planos secundários. Para Leontiev (1988), o brinquedo tem intrínseca relação com o desenvolvimento, especialmente na idade pré-escolar, tendo as creches como instituições de transição para esse período. A responsabilidade de estabelecer a brincadeira como atividade principal, propicia as mudanças mais importantes no desenvolvimento psíquico e cognitivo da criança, preparando o caminho para um nível mais elevado de desenvolvimento. Na brincadeira, o mundo objetivo expande-se incluindo tanto objetos do mundo ambiental próximo como aqueles com os quais os adultos operam, mesmo que a criança ainda não tenha capacidade física para fazê-lo. A atividade lúdica resolve então a discrepância entre a necessidade de agir e a impossibilidade dela de executar as operações exigidas.

Vygotsky (1998) ensina que a brincadeira propicia uma zona de desenvolvimento potencial, na qual a criança se comporta além do habitual para a sua idade, indo além de seu comportamento diário. Segundo esse autor, a criança muito pequena tem suas limitações pelas restrições situacionais e seu comportamento é em grande parte determinado pelas condições

existentes no ambiente imediato, logo, os espaços para que essas brincadeiras ocorram têm que ser previstos, planejados e estimulados. O brincar cria a necessidade de espaços próprios para a realização de desejos, através de situações imaginárias de faz-de-conta, que emancipam a criança das pressões situacionais. Assim, capacitar o educador infantil através de programas competentes de desenvolvimento profissional para que compreenda, por meio da prática reflexiva, a riqueza dos recursos lúdicos, é uma das propostas que devem ser colocadas em prática.

Conforme noticiado no subitem 5.2 Análise dos dados das filmagens, apresenta-se a seguir a Tabela 2, composta de 870 unidades de análise que referem-se a Estilos Comunicativos das Educadoras, 874 unidades de análise, referentes aos Estilos Comunicativos das Crianças e 645 Situações de Ocupação dos Espaços, perfazendo um total de 2389 unidades de análise, observações referente aos dados obtidos por meio das observações fílmicas das educadoras e das crianças, assim como, as categorias da ocupação do espaço.

Tabela 2 – Apresentação de todas as Categorias em números absolutos e participação percentual

Creche:		Creche A			Creche B			Creche C			Creche D			Total	%
Dia de filmagem:		1º dia	2º dia	3º dia	1º dia	2º dia	3º dia	1º dia	2º dia	3º dia	1º dia	2º dia	3º dia		
Estilos comunicativos das educadoras	DIRETIVO DE ATENÇÃO (DIR: ATE:)	6	8	4	8	13	18	5	8	14	34	26	18	162	19%
	DIRETIVO DE CONTROLE (DIR: COM:)	-	-	-	7	4	18	8	9	11	4	9	13	83	10%
	DIRETIVO DE INSTRUÇÃO PRECISA (DIR: INS: PRE)	10	8	-	17	20	12	2	8	19	23	14	10	143	16%
	DIRETIVO DE INSTRUÇÃO IMPRECISA (DIR:INS:IMP:)	-	-	4	1	3	1	5	-	1	2	-	-	17	2%
	DIRETIVO FÍSICO (DIR:FIS:)	16	25	4	17	7	14	5	13	10	2	3	7	123	14%
	DIRETIVO DE APROXIMAÇÃO (DIR:APROX:)	1	1	4	1	-	1	-	-	-	-	-	-	8	1%
	REQUISIÇÃO DE RESPOSTA ESPECÍFICA (REQ:RES:ESP:)	8	-	-	5	4	-	2	1	4	6	15	-	45	5%
	REQUISIÇÃO DE RESPOSTA GERAL (REQ:RES:GER:)	5	-	-	-	1	1	1	-	6	2	-	2	18	2%
	REQUISIÇÃO DE ORIENTAÇÃO (REQ:ORI:)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0%
	REQUI: DE ESCLARECIMENTO DA INFORMAÇÃO (REQ:ESC:)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	0%
	REQUI: DE COMPLEMENT: DA INFORMAÇÃO (REQ:COM:)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	1	1	6	1%
	VOCALIZAÇÃO COM CANTO (CAN:VOC:)	1	7	4	17	-	1	-	16	-	-	-	-	46	5%
	ASSERTIVOS (ASSER:)	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	0%
	VOCALIZAÇÃO COM LIVRO (LIV:VOC:)	1	-	-	-	-	-	23	6	-	-	-	26	56	6%
	COMENTÁRIO SOBRE O LIVRO(LIV:COM:)	2	-	-	-	-	-	11	2	-	11	-	10	36	4%
	LEITURA DO LIVRO (LIV:LEIT:)	27	-	-	-	-	-	12	9	-	-	-	1	49	6%
	EDUCADORA EMUDECIDA (EMU:EDU:)	-	16	29	-	2	6	-	3	3	-	1	-	60	7%
	IMITAÇÃO (IMI:)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0%
	DEMONSTRAÇÃO DE AFETO DA EDU (DEM:AF:EDU:)	-	-	1	3	-	-	-	-	-	1	-	3	8	1%
	ACARICIAR (AC:)	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5	1%
	SORRIR (SOR:)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0%
Total:		83	65	52	76	54	72	74	75	68	90	69	92	870	100%
Estilos comunicativos das crianças	RESPOSTA VERBAL ADEQUADA (RES:VE:AD:)	2	-	1	-	-	-	1	-	-	3	5	2	14	2%
	RESPOSTA VERBAL NÃO ADEQUADA (RES:VE:NAD:)	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	5	1%
	FALA INICIADA (FA:INI:)	-	2	3	5	8	5	11	6	10	11	7	6	74	8%
	REPETIÇÃO ESPONTANEA (REP:ESP:)	1	1	-	7	-	-	4	2	-	1	2	6	24	3%
	AUTO REPETIÇÃO (REP:AUT:)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0%
	RESPOSTA NÃO VERBAL ADEQUADA (REP:NV:AD:)	3	-	4	2	-	-	-	-	-	-	-	-	9	1%
	RESPOSTA NÃO VERBAL NÃO ADEQUADA (REP:NV:NAD:)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0%
	OLHAR EM DIREÇÃO AO ADULTO (ODA:)	40	7	1	29	2	3	15	37	15	26	29	36	240	27%
	FALA ININTELIGÍVEL GERAL (FAL:INI: GE:))	17	38	40	36	40	40	37	35	39	32	39	36	429	49%
	DEMONSTRAÇÃO DE AFETO DA CRIANÇA (DEM:AF:CHI:)	-	-	-	9	-	-	-	-	-	-	-	-	9	1%
	MOVIMENTO DE AGRESSÃO (MO:AGR:)	1	5	-	5	2	2	-	3	1	-	-	1	20	2%
	SORRIR (SOR:)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0%
	ABRAÇAR (ABR:)	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	0%
	APONTAR (APT)	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-	-	-	3	0%
	CRIANÇA EMUDECIDA (EMU:CHI:)	19	2	-	4	1	-	4	5	7	1	1	2	46	5%
	OUTROS (OUT:)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	0	0%
Total:		87	56	49	99	53	50	72	89	72	74	83	90	874	100%
Categorizações das pais	ESPAÇO CENTRAL POR IMPOSIÇÃO (ESP:CEN:IMP)	40	40	-	15	-	-	40	50	-	40	38	39	302	47%
	ESPAÇO CENTRAL POR OPÇÃO (ESP:CEN:OPÇ)	-	-	40	-	-	-	-	-	-	-	-	-	40	6%
	ESPAÇO LATERAL POR IMPOSIÇÃO (ESP:LAT:IMP)	-	-	-	-	38	24	-	-	40	-	-	-	102	16%
	ESPAÇO LATERAL POR OPÇÃO (ESP:LAT:OPÇ)	14	9	40	-	3	13	1	-	-	-	-	1	81	13%
	ESPAÇO OCUPADO ALEATORIAMENTE (ESP:OCU:ALE)	6	1	40	39	-	26	-	-	-	-	-	8	120	19%
	Total:	60	50	120	54	41	63	41	50	40	40	38	48	645	100%

Em linhas gerais, fazendo uma leitura conjunta dos dados mais recorrentes constantes da Tabela 2, verifica-se que todos os diretivos, despontaram com importante peso nos Estilos Comunicativos das Educadoras, com a proporção de 62% de todas as comunicações sendo uma constante em todas as creches observadas. Em contrapartida a esse comportamento das educadoras, as crianças responderam com o olhar em direção ao adulto com um percentual de 27%, sendo também um dos seus principais estilos comunicativos em todas as creches observadas, tendo a fala ininteligível geral comparecido com 49% de todas as suas comunicações em sala de aula. Verifica-se que em função do cerceamento e disciplinamento dos corpos por parte das educadoras a ocupação do espaço central e lateral imposto pela educadora, aparece com 63%, o que representa um equívoco na maneira dessas educadoras conduzirem as atividades em sala de aula, porque como apregoa a literatura, o cerceamento das atividades lúdicas, das brincadeiras, do ir e vir com liberdade são condições fundamentais para o desenvolvimento infantil.

Chama-se a atenção para que essas incorreções não sejam computadas apenas as educadoras, já que podem ser consideradas vítimas do sistema de educação brasileiro.

Percebe-se com clareza que as políticas públicas de educação, que embora com um grande arsenal de legislação e obrigações do Estado, em relação à qualificação dessas educadoras não são implementadas como deveriam; a admissão a esses cargos também não são feitos como determina a lei, através de concursos públicos. Uma pequena amostra dessa realidade foi constatada na pesquisa com a coleta de dado nas creches observadas, dessa maneira as educadoras são admitidas por indicação política, não estando preparadas, na maioria das vezes, para assumir essa responsabilidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa demonstrou, à luz da literatura pertinente, das observações e análise realizadas, uma diversidade de pontos que poderão servir como matéria de reflexão para estudos adicionais, quer como propostas a novos rumos para a Educação Infantil quer seja, no campo da Arquitetura como no da Pedagogia e da Psicologia.

Constata-se que, no Brasil, no que diz respeito ao acolhimento de crianças e o que vem norteando as instituições públicas para a Educação Infantil é o assistencialismo e o higienismo, que vem sendo praticado até os dias de hoje, salvo raríssimas exceções.

Verifica-se também que falta qualificação adequada para lidar com crianças pequenas. Dados oficiais (PNE, 2001) demonstram que mesmo após algumas conquistas na área e avanços legais na Educação Infantil brasileira, ainda há muito que se avançar em relação à formação, qualificação e profissionalização dessas educadoras, e uma das primeiras medidas que se faz urgente, é a admissão a esse serviço, através do concurso público, garantindo assim um mínimo de escolaridade e especialização, encerrando a fase do apadrinhamento político, prática esta ainda adotada na maioria dos nossos municípios.

Este estudo vem demonstrar que, embora o espaço físico seja importante no que se refere ao desenvolvimento e interação de crianças pequenas, sem a participação das educadoras como promotoras dessa possibilidade, ele se torna por si só, engessado e, portanto, quase inútil no sentido de ser um promotor do desenvolvimento dessas crianças. Verificou-se que a organização do trabalho pedagógico nas salas analisadas ocorreu de forma repetitiva, nos mesmos espaços, nos mesmos tempos e com as mesmas regras, constituindo-se mais como um ritual pedagógico, no qual a criança deveria fazer o que lhe era determinado.

Através da observação dos vários momentos, nas diversas creches, pode-se notar que a dinâmica acontecia da mesma maneira, ou melhor, as situações cotidianas ocorriam em

sentido repetitivo, que acabavam sendo interiorizadas pelas crianças. Nesse sentido, compartilho com a definição de Cury (1986), quando indica que esta prática acaba determinando um modelo único de produção de conhecimento, reduzindo a criança a uma posição de passividade, além disso, caracteriza-se de forma implícita, porém bastante eficaz, conformando posturas e comportamentos, havendo uma linguagem não verbal que, expressando-se por meio de comportamentos sociais manifestos, transmite valores e confirma relações estabelecidas (Cury, 1989).

Como vimos nas falas das educadoras, a culpa pelo fraco desempenho sempre é creditada ao pequeno e acanhado espaço das salas de aula que não favorecem as possibilidades necessárias para as atividades que gostariam de implantar, etc., etc. Esse argumento, em parte procede, mas mesmo que essas educadoras ocupassem espaços amplos e repletos de possibilidades, os vídeos demonstraram a falta de iniciativa e responsividade no cuidado com as crianças e no que diz respeito ao seu desempenho profissional na ocupação dos espaços da sala de aula, cerceando a liberdade de locomoção e interação entre as crianças. Chama-se a atenção para o fato de não ser uma questão isolada, ou seja, tendo ocorrido em apenas uma ou duas creches, o uso dos diretivos foi uma constante, não variando esse comportamento pedagógico entre as creches, já que em todas as quatro creches analisadas independente de ser em prédio projetado ou adaptado, a prática de subjugar os corpos, manter a disciplina a qualquer custo, manter as crianças “sentadas em seus devidos lugares” sem possibilidades de interação e desenvolvimento, ocupando grande parte do tempo com diretivos, falando enquanto as crianças são obrigadas a escutar, se manteve inalterada. Os diretivos físicos foram usados indiscriminadamente e arbitrariamente.

Salomão e Ramos (2011) destacam que a capacidade dos estilos comunicativos de apresentar um potencial facilitador do desenvolvimento linguístico infantil depende de algumas características presentes na fala e nos comportamentos dos adultos, como por

exemplo, a responsividade que remete a capacidade do adulto para cuidar da criança, mostrando-se sensível aos seus sinais e gestos, ou seja, percebendo-os e respondendo adequadamente, por meio de trocas comunicativas recíprocas (Gorolametto & Weitzman, 2002; Fonseca & Salomão, 2006; Bressani, Bosa & Lopes, 2007).

Nesse contexto, a responsividade é fundamental para que o diálogo estabelecido com a criança possua sintonia e seja semanticamente contingente, o que consiste em combinar imediatamente o enunciado com o conteúdo ou tópico falado pela criança, resultando assim na continuidade da conversação e em maiores oportunidades de participação infantil no diálogo (Fonseca & Salomão, 2006; Bressani, Bosa & Lopes, 2007).

No que diz respeito à interação entre a educadora e a criança, Clarke-Stewart e Alhussen (2002) realizaram ampla revisão dos estudos que abordavam o tema e, segundo os dados e resultados por eles obtidos, a qualidade da atenção dirigida pelas educadoras é fundamental para o estabelecimento das interações, sugerindo que aquelas profissionais que se mostravam mais envolventes e responsivas promoviam melhor o desenvolvimento das crianças que interagiam com elas. Além disso, as crianças apresentavam habilidades sociais e intelectuais mais avançadas quando as suas cuidadoras possuíam nível educacional mais elevado, eram mais respeitosas e estimulantes e ofereciam experiências educacionais variadas, principalmente as linguísticas. Ainda segundo os autores citados acima, as educadoras que eram mais responsivas aos questionamentos infantis, menos diretivas e menos críticas, e que utilizavam mais reforços positivos do que negativos, costumavam ter alunos que se saíam melhor em testes de inteligência e aprendizagem, concentrando-se mais em suas tarefas e brincando em níveis mais complexos (Clarke-Stewart & Alhusen, 2002).

É importante ressaltar que a responsividade e a qualidade da atenção dispensadas pelas educadoras às crianças não apenas estão pautadas por sua qualificação, mas também relacionam-se a algumas variáveis de ordem contextual, como a qualidade da creche, a

proporção de criança por adulto nas salas de aula, os espaços tanto internos como externos disponibilizados para que as atividades sejam exercidas, o que por sua vez implica em repercussões sobre a qualidade do desenvolvimento das crianças, especialmente sobre o desenvolvimento linguístico (Clarke-Stewart & Alhusen, 1997).

Essa crítica ao desempenho das educadoras não quer dizer que os espaços das salas de aulas não precisem ser revistos, adequando-os às necessidades das crianças, prevendo-os com dimensões compatíveis com o número de crianças que os utilizam, criando na própria sala espaços abertos e ensolarados, projetando-os de modo a que os “cantos” possam ser aproveitados, ou seja, garantido o que Legendre (1999) propunha como arranjos espaciais semi-abertos e, que, Campos de Carvalho (1996) classificou como espaços circunscritos, para que possam ser otimizados em atividades as mais diversas, deixando com que as crianças nessa faixa etária possam circular, brincar, interagir, tendo a oportunidade de se expressar quando bem entenderem, que devam comunicar-se com a educadora ou uma com as outras, estimulando, desse modo, sua capacidade de comunicação. Nesse contexto, as educadoras treinadas para promover a interação seriam meras coadjuvantes, deixando-as com liberdade e incentivando tais atitudes e, assim, tendo mais tempo livre para observar e atender cada uma das crianças nas suas demandas e necessidades específicas.

As salas poderiam ser usadas com mais liberdade pelas crianças por considerar-se que estas se sentiriam mais a vontade para desenvolver a linguagem, escolhendo seus pares e interlocutores e os espaços mais propícios para suas brincadeiras e interações mais espontâneas. Destaca-se como imprescindível, analisar de forma mais detalhada outras faixas etárias, pelos possíveis esclarecimentos que tais estudos possam trazer como contribuição ao desenvolvimento de crianças com mais idade.

Segundo Bronfenbrenner (1993), os comportamentos infantis são influenciados pelos seus contextos sociais, sobretudo pelo espaço que é fornecido pelos adultos que os organiza

de acordo com seus objetivos pessoais, baseados e construídos em função de suas experiências, competências e entendimento sobre o comportamento e desenvolvimento infantil.

Com esse entendimento, as educadoras que prestam seus serviços à Educação Infantil, devem ter como umas das principais preocupações, a atualização profissional, detendo-se nos cuidados e possibilidades pertinentes às creches, aos seus espaços e as crianças sob sua responsabilidade.

No debruçar perante esse estudo, considera-se importante a continuidade de pesquisas relativas à ocupação dos espaços e desenvolvimento de crianças em creches, embora seja uma área ainda pouco explorada e com raros trabalhos construídos no sentido de ampliar o conhecimento da interface entre ambiente e comportamento ou interações humanas. Entende-se que de fato, é na complementação entre os métodos utilizados e os enfoques dados à análise, em busca da consolidação do arsenal de técnicas e procedimentos relativos ao estudo e avaliação do ambiente construído, que a interação entre arquiteto, psicólogos e pedagogos pode contribuir efetivamente para a evolução do conhecimento relativo às relações pessoa e ambiente, sobretudo no que diz respeito à abordagem dos problemas a partir do confronto entre os pontos de vista dos diferentes agentes envolvidos na produção do conhecimento e apreensão do espaço.

Chama-se a atenção também para a capacitação das educadoras enquanto promotoras desse desenvolvimento, e a importância do arquiteto, do psicólogo e do pedagogo unirem esforços, colocando seus conhecimentos a disposição e trazendo essa discussão à tona. Entende-se, portanto, que essa pesquisa não esgota o assunto, muito pelo contrário, contribui para fomentar a polêmica, já que se espera que seus resultados contribuam para futuras discussões acerca da importância do espaço em creches e para o desenvolvimento de crianças pequenas. Adentra-se nesta discussão com evidências empíricas obtidas através de filmagens.

Defende-se a ideia de que através de projetos arquitetônicos de creches, elaborados por arquitetos e psicólogos embasados em seus conhecimentos específicos dar-se-á uma contribuição importante para a melhoria da qualidade da Educação Infantil.

Diante do escopo apresentado, e considerando-se o contexto educacional no qual a tese se desenvolveu, acredita-se ter contribuído para a discussão específica sobre espaços de creches, com abrangência na Educação Infantil, particularmente aquela voltada para crianças de 0 a 6 anos, bem assim instigar futuros pesquisadores a se interessarem por estudos dos espaços nas creches, e com isso, motivando os profissionais envolvidos no planejamento desses edifícios a se tornarem mais sensíveis a essa questão, considerando as mensagens comunicadas por esses espaços, reconhecendo a necessidade de incluir esses aspectos no planejamento de ambientes infantis coletivos. Sabe-se que isso não é tarefa fácil, pois as dificuldades da educação brasileira são decorrentes de uma multiplicidade de fatores. No entanto, considera-se que toda pesquisa tem como função principal fornecer subsídios para auxiliar na melhoria das condições sociais de determinado contexto e população específica.

Projetar escolas de maneira que promova, além das aquisições cognitivas, saúde e qualidade de vida tem que ser discutido tanto pela Arquitetura, na Psicologia quanto na Pedagogia. No entanto, a aplicação da investigação empírica desses espaços e seus efeitos tem recebido ainda pouca atenção pelas diversas áreas do conhecimento. Segundo Campos de Carvalho (2004), as características do espaço físico escolar são negligenciadas não só em pesquisas científicas, mas também no planejamento de ambientes infantis coletivos, cabendo apenas às recomendações gerais e as normativas dos governos. Uma discussão sobre a dimensão arquitetônica é importante em um projeto de escola que considere as dimensões bio-psicofísicas e sociais do processo educativo e de desenvolvimento infantil. Estudos feitos na área da Psicologia Ambiental no campo da ecologia dos comportamentos, da influência do agenciamento espacial, assim como a incidência do ambiente construído ou natural sob a

interação social, demonstram como os aspectos físicos interferem nos processos de regulação dos comportamentos (Spencer & Woolley, 2000; Korpela, 2002; Gunther, 1998; Legendre & Depeau, 2003; Campos de Carvalho, 2003, 2004; Elalis, 2003; Mekideche, 2004).

Na busca de um trabalho multidisciplinar, acredita-se que uma instituição que abrigue crianças pequenas, não se forma com um único profissional. É necessário realizar a articulação entre a arquitetura e outros campos de atuação para que cada profissional, dentro da sua competência e, conforme sua área de interesse, possa contribuir com seu respectivo conhecimento.

Dessa maneira, não só a arquitetura vive o espaço escolar. Para que o conhecimento das relações entre ambientes e comportamento se desenvolva, é preciso que haja o entrosamento de uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogos, pedagogos e arquitetos. Assim, a arquitetura relaciona-se com outras profissões, como, por exemplo, a psicologia, em uma proposta de espaços de diálogo e reflexão, a fim de contribuir para a construção de uma escola mais democrática, permitindo a compreensão das relações de extrema complexidade e contradição a envolverem o cotidiano da escola.

Tais observações têm como propósito, apontar o sentido e a direção que o Governo Municipal de João Pessoa necessita adotar para elaboração de novo Programa de Necessidades, com seus técnicos corrigindo e aperfeiçoando os projetos, tanto arquitetônico quanto pedagógico. Também se constitui alvo de discussão, a imperativa necessidade da capacitação competente, constante e periódica dos profissionais que prestam seus serviços nas creches. Alerta-se para a indispensável necessidade de urbanizar e ajardinar os espaços externos das creches nos prédios novos e a construção de novas creches nos locais onde prédios impróprios foram adaptados, garantindo espaços, tanto interno como externo, dignos e amplos, como também, modificar o critério de contratação desses profissionais, praticando o concurso público.

Como contribuição técnica real e efetiva às creches visitadas, trago na visão do arquiteto, algumas sugestões e intervenções de pouca envergadura, que poderiam ser executadas de imediato sem grandes investimentos e que melhorariam em muito o espaço dessas creches, tornando-os mais amplos, úteis e confortáveis, melhorando a qualidade do atendimento as crianças que as freqüentam

1. Retirar a meia parede que divide a sala do pátio, ampliando a sala, que ficaria com aproximadamente 44 m², dando utilidade ao espaço que hoje é desocupado.
2. Retirada da parede que divide o pequeno espaço denominado de “recreio coberto”, integrando-o ao espaço externo, essa pequena modificação daria uma grande amplitude, criando-se condições propícias as atividades livres.
3. A urbanização, arborização e ajardinamento da área externa se faz premente, é inadmissível, confinarmos 100 crianças em 490 m² durante 10 horas diárias (Anexos A e B – Planta Baixa).

Para finalizar, e concordando com Célia Vettore (2003), é inconcebível que em pleno século XXI, as várias esferas competentes ainda tratem a Educação Infantil com descaso, sem perceber a sua importância na formação de futuros cidadãos integrais. Creches onde as crianças pequenas são apenas cuidadas, mas que não permitem o seu desenvolvimento, ainda é uma constante em nossas cidades, sob o olhar omissivo e complacente da sociedade que, efetivamente, paga de maneira direta por esse serviço, tenho esclarecer também, que as críticas que aqui foram feitas, o foram com um único intuito, construir uma Educação Infantil de melhor qualidade em João Pessoa.

REFERÊNCIAS

- Agostinho, K. A. (2003). O Espaço da Creche: Que Lugar é Esse? Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. da G. S. (2001). Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: Craidy, C. M. e outros. Educação Infantil: Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed.
- Belsky, J. (1988). *The “Effects” of infant day care reconsidered: Early Childhood research Quarterly*.
- Belsky, J., & Steinberg, L. (1978). *The “Effects” of day care: A Critical Review Child Development*.
- Bornstein, M. Tamis-Lemonda, C. (1989): *Maternal Responsiveness and Cognitive Development in Child. Maternal Responsiveness: Characteristics and Consequences, San Francisco*.
- Borges, L. C., & Salomão N. M. R. (2003). Aquisição da Linguagem: Considerações da Perspectiva da Interação Social. *Psicologia e Crítica*, 16, 327-336.
- Bowlby, J. (1984/1988). Apego, Separação: Cuidados Maternos e Saúde Mental, São Paulo, Martins Fontes.
- Brasil, Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF (1998).
- Bressani, M. C. L., Bosa, C. A., & Lopes (2007). A Responsividade Educadora/Bebê em um Berçário: Um Estudo Exploratório. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*.
- Bronfenbrenner, U. (1977). *Toward an Experimental Ecology of Human Development. American Psychologist*, 513-531.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *The Ecology of Cognitive Development: Research Models and Fugitive Findings. In R. H. Wozniack & K. W. Fisher (Org.), Development in Context: Acting and Thinking in Specific Environments* (pp. 3-44). Hillsdale: Erlbaum.
- Bruner, J. (1998). Atos de Significação. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Campos-de-Carvalho, M. I. (1993). Psicologia Ambiental: Algumas Considerações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9 (2), 435-447.
- Campos-de-Carvalho, M. I. & Souza, T. N. (2008). Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Integração Possível? NSP, Ribeirão Preto.

- Campos-de-Carvalho, M. I., & Rubiano, M. R. B. (1996). Organização do espaço em Instituições Pré-Escolares, In Z. M. R. de Oliveira (Org.), Educação Infantil: Muitos Olhares (3ª ed., pp.107–130). São Paulo: Cortez.
- Campos-de-Carvalho, M. I., & Padovani, F. H. P. (2000). Agrupamentos Preferenciais e Não – Preferenciais e Arranjos Espaciais em Creches. *Estudos de Psicologia*, 5 (2), 443 -468.
- Campos-de-Carvalho, M. I., Oliveira, M. A., Furtado, R. A. & Souza, T. N. (2002). Avaliação de Ambientes Educacionais Infantis. FFCLRP – Universidade de São Paulo.
- Carvalho, A. M. (1999). O Mundo Social da Criança e Cultura e Ação. Casa do Psicólogo, São Paulo.
- Chomsky, N. (1959). *A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*.
- Correia, B. C. (2003). Considerações sobre a qualidade na educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*.
- David, T. G., & Weinstein, C. S. *The build environment and childrens development*. New York: Plenum, 1987.
- Demo, P. A. (1994). Política da Educação Infantil no Contexto da Política da Infância no Brasil. In: Simpósio de Educação Infantil, Brasília.
- Eckerman, C. O., & Stein, M. R. (1982). *The Toddler's Emerging Interactive Skill in Childbook*, New York, Springer-Verlag.
- Eckerman, C. O., & Stein, M. R. (1982). *The toddler's emerging interactive skills*. In K. H. Rubin & H. S. Ross (Org.). *Peer relationship and social skill in childhood*. New York : Spronger- Verlag.
- Eckerman, C. O., Whatley, J., & Kuts, S. L. (1975). *Growth of Social Play Peers During the Second Year of Life*. *Development Psychology*.
- Eckert, M. M. *Desenvolvimento Motor*. São Paulo, Manole, 1993.
- Eibl. Eibensfeldt, I. (1989). *Human Ethology*, New York.
- Ely, R., & Gleason, J. B. (1997). Socialização em Diferentes Contextos. *Compêndio da Linguagem da Criança*, Porto Alegre, Artes Médicas.
- França, L. C. M. (1994). *Caos-Espaço-Educação*. São Paulo, Anablume.
- Freire, P. (1984). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra
- Gandini, L. (1990). Espaços Educacionais e de Desenvolvimento Pessoal. *As cem línguas da criança: a abordagem de Régio Emilia na educação da infância*. Porto Alegre. Artes Médicas.
- Garder, H. (2000). *Inteligência: Um conceito reformulado*: Rio de Janeiro, Objetiva.

- Garton, A. (1992). *Social Interaction and Development of Language and Cognition* (Essays in Development Psychology – ISSN 0959-3977).
- Golinkoff R., & Ames G. J. (1979). *A Comparison of Fathers and Mothers Speak with their young children*.
- Haddad, L. (2002). Substituir ou Compartilhar? O Papel das Instituições de Educação Infantil no Contexto da Sociedade Contemporânea. In: Machado, M. L de A.: Encontros e Desencontros em Educação Infantil, São Paulo, Ed. Vozes.
- Haddad, L. (1991). A creche em busca da identidade. São Paulo, Ed. Loyola.
- Hartup, W. W. (1987). *Relations and Growth of Social Competence. In International Society for the Study of Behavioral Development (Org.), China Satellite Conference*, China: Autor.
- Horn, M. da G. de S. (2004). Sabores, Cores, Sons e Aromas. A organização dos Espaços na Educação infantil. Porto Alegre. Artmed.
- Kramer, S. (1989). Com a Pré-Escola nas Mãos: Uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil, São Paulo. Ed. Ática.
- Kramer, S. (1995). A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce São Paulo: Cortes.
- Kuhlman Jr., Moisés. (1998). Infância e Educação Infantil: uma Abordagem Histórica, Editora Meditação: Porto Alegre.
- Legendre, A. (1986). *Effects of Spatial Arrangement on Child/Child and Child/ Caregivers Interaction: An Ecological Experiment in Day Care Centers* – Anais da 16a Reunião Annual de Psicologia da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, São Paulo.
- Legendre, A., & Fontaine, A. M. (1991). *The Effects of Visual Boundaries in two year old playrooms*. Children's Environment Quarterly.
- Lewin, K. (1965). Teoria de Campo em Ciência Social. São Paulo: Edusp (tradução brasileira do original norte-americano de 1951).
- Leontiev, A. N. Uma contribuição à Teoria do desenvolvimento da psique infantil, 1988.
- Lipai, Eneida. M. (2007). Educação Ambiental: Aprendizizes de Sustentabilidade. SECAD/MEC.
- Lordelo, E. da R. (2002). Contexto e Desenvolvimento Humano: Quadro Conceitual. In: Lordelo, E. R; Carvalho, A. M., & Koller, S. H. Infância Brasileira e Contextos de Desenvolvimento, Casa do Psicólogo, São Paulo e Edufba, Salvador.
- Lordelo, E. R., & Carvalho, A. M. A. (1998). *Patterns of Social Patternship and play in daycare Center*. Psicologia em Estudo.
- Lordelo, E. R, & Carvalho, A. M. de A. (2003). Educação Infantil e Psicologia: para que

brincar? Psicologia, Ciência e Profissão, Salvador.

Luque, A., & Villa, L. (1995). Aquisição da linguagem. Em C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação* (Vol.1, pp. 149-164). Porto Alegre

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

Minayo, M. C. S. (1993). *Quantitative and Qualitative Methods: Opposition or Complementarity?* Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro.

Moore, G. (1987). The Physical Environment and Cognitive Development in Child-Care Centers. In C. S. Weinstein & T. G. David (Orgs.), *Spaces for Children – The Built Environment and Child Development*. (pp. 41 -72). New York: Plenum.

Mueller, E., & Lucas, T. (1975). A developmental analysis of peer interaction among toddlers. In M. Lewis & L. A. Rosenblum (Orgs.), *Friendship and peer relations* (pp. 223-257). New York: John Wiley.

Nelson, K. (1973). *Structure and strategy in learning to talk*. Monographs of the Society for Research in Child Development.

Nicolau, M. L. M. A Educação Pré-escolar. 6. Ed: São Paulo: Ática, 1993.

Oliveira, Z. M. R., Mello, A. M., Vitória, T., & Rosseti-Ferreira, M. C. (1992). *Creches: crianças, faz de contas & Cia*, Petrópolis, Vozes.

Oliveira, M. K. (1999). *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico* São Paulo: Scipione.

Piaget, J. (1970). *O nascimento da inteligência da criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

Proshansk, H. M., & Fabian, A. K. *The development of place Identity in the child*. In. Weinstein, C.S; David T. G. Ed: *Space for Children, The Build Enveroment and development*. Plenum Press. New York, 1987.

Ramos, N., & Serafim, J. F. (2009). *Cinema e Mise em Scene: Histórico Método e perspectiva Intelectual*.

Rescorla, L. (1989). The Language Development Survey a Screening Tool for Delayed Language in Toddlers. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 54, 587-599.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.

Rossetti Ferreira, M. C. (1984). O Apego e as Reações da Criança à Separação da Mãe: Uma Revisão Bibliográfica. *Cadernos de Pesquisa*, 48, 3 - 19.

Rosseti Ferreira, M. C. (1993). O Valor da Interação Criança/Criança no Desenvolvimento Infantil. In: *Cadernos de Pesquisa*, n. 87, p. 62-70.

Rosemberg, F. (1999). *Expansão da Educação Infantil e Processo de Exclusão*, Cadernos de

Pesquisa, 1999.

Rosemberg, F. (2003). Panorama da Educação Infantil Brasileira Contemporânea. In: Simpósio de Educação Infantil, Brasília, UNESCO.

Rubiano, M. S., & Ferreira, M. C. R. (1985). Avaliação Longitudinal do Desenvolvimento Psicológico em Crianças de Creche. XV Reunião Anual de Psicologia. Ribeirão Preto.

Salkin, N. J. (2004). An Introduction to Theories of Human Development. Thousand Oaks: Sage.

Sambrano, T. M., Trindade, D. da S., & Tanus, V. L. A. (2012). Profissionais da Educação Infantil: atuação, concepções e saberes a partir de um processo de formação inicial em serviço. Seminário Educação 2012: Das crianças nas instituições e das crianças (in)visíveis – entre a sujeição e as possibilidades criativas. (20.: 2012: Cuiabá, MT). 20 Seminário de Educação./ Cuiabá: UFMT, 2012. ISSN: 1518-4846 Disponível em: <<http://sistemas.ufmt.br/ufmt.evento/FrmListaAvaliacaoTrabalhos.aspx?eventoUID=27&sit1=1&sit2=3&temaUID=84>>. Acessado em: 12 jan. dez. 2013.

Saluja, G., Early, D. M., & Clifford, R. M. (2002). Demographic Characteristics of Early Childhood Teacher and Strutural Elements of Early Care and Educacion in the United States. *Early Childhood Research e Prattice*, V.4, N1, Spring

Schaffer, H. R. (1984). *The Child's Entry into a Social World*. London: Academic Press.

Schutz, A. (1979). Fenomenologia e relações sociais. Rio de Janeiro: Zahar.

Seidl-de-Moura, M. L. et al. (2009). Interação Social e Desenvolvimento, 1a edição, Editora CRV.

Seidl-de-Moura, M. L. (2004). O Bebê do Século XXI e a Psicologia em Desenvolvimento. Casa do Psicólogo, São Paulo.

Sevilha, Y. O. (2010). *Diseño de Espacios Educativos Significativos para El Desarrollon de Competências em La Infancia*. Universidade del Valle, Colombia.

Salomão, N. M. R. (2010). Interação Social e Desenvolvimento Linguístico. In: V. Luna & Nascimento. Desafios da Psicologia Contemporânea, João Pessoa, Paraíba. Editora Universitária/UFPB.

Salomão, N. M. R. (2010). Metas de Socialização e Estratégias de Ação Paterna e Materna. Ed. Paidéia.

Salomão, N. M. R. (2012). Interação Educadora: Crianças em Creches Públicas: Estilos Comunicativos. Psicologia em Estudo.

Sommer, R. (1973). Espaço Pessoal: as bases Comportamentais de Projetos e Planejamento, São Paulo, EPU, Ed.USP.

- Snow, C. (1997). The Development of Conversation Between Mothers and Babels. *Journal of Child Language*, 4, 1-22
- Snow, C. E. (1989). Understanding Social Interaction and Language Acquisition; sentences are not enough. Em M. Bornstein & J.S.Bruner. *Interaction in human development*. Hillsdale, NJ; Lawrence.
- Souza, A. R. R. (2006). Abrigar... brincar: um estudo sobre as vivências lúdicas entre educadoras e crianças. Universidade Federal de Uberlândia, M. G.
- Souza, T. N. (2008). Qualidade na Educação Infantil: uma perspectiva ecológica na análise de indicadores em documentos brasileiros e estrangeiros. USP. Ribeirão Preto São Paulo, SP.
- Stokols, D. (1978). *Environmental Psychology*. *Annual Review of Psychology*, 24, 253-295.
- Stokols, D. (1995). *The Paradox of Environmental Psychology*. *American Psychology*, 50, 821-837.
- Tomasello, M. (2003). Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano. São Paulo: Martins Fontes.
- Tudge, J., Gray, J., & Hogan D. (1997). Ecological Perspectives in Human Development: A Comparison of Gibson and Bronfenbrenner. In J. Tudge, M. Shanahan & J. Valsiner (Org.), *Comparisons in Human Development: Understanding Time and Context* (pp. 72-105). New York: Cambridge University Press.
- Valsiner, J. (1987). Culture and Development of Children's Action – A Cultural – Historical Theory of Development Psychology. New York: Wiley.
- Villa, I. (2004). Aquisição da Linguagem. I C. Coll, J. Palácios e A. Marchesi – Desenvolvimento Psicológico e Educação, Porto Alegre, Artes Médicas.
- Vygotsky, L. S. (1998). A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2005). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes. .
- Wohlwill, J. F., & Heft, H. (1987). The Physical Environment and the Development of the child. In D. Stokols & I. Altman (Org.), *Handbook of Environment Psychology* (pp. 281 – 328). New York.
- Zabalza, M. (1998) Qualidade na Educação Infantil. Porto Alegre, Artmed.

