

## **PESQUISA CRÍTICA DE COLABORAÇÃO: INTERVENÇÃO NO COTIDIANO DAS CRECHES**

Ilka Schapper (UFJF – LEFoPI)  
Núbia Schaper Santos (UFJF – LEFoPI)  
Bárbara Santiago Dato (UFJF – LEFoPI)  
Daniela Lima Severino (UFJF – LEFoPI)  
Eneida Gomes Tolentino (UFJF – LEFoPI)  
Lilian Marta Dalamura Gomes (UFJF – LEFoPI)  
Tânia Maria dos Santos (UFJF – LEFoPI)  
Vanessa Stigert Almeida (UFJF – LEFoPI)  
Valéria Lomar Petrato (UFJF – LEFoPI)

Neste trabalho apresentaremos os percursos de pesquisas desenvolvidas no GP LEFoPI (Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância) que transitam nos campos das creches e pré-escolas.

O GP LEFoPI foi criado no ano de 2005, fazendo pesquisas nas escolas de educação infantil e, também, nas creches públicas municipais, focalizando pesquisas que possibilitem a reflexão crítica dos participantes e, conseqüentemente, a formação de todos os profissionais comprometidos com a educação de crianças pequenas. Por essa razão, o principal objetivo da investigação é desencadear a reflexão crítica e a ação colaborativa entre coordenadoras de 23 creches públicas e pesquisadores externos, representados pelos integrantes do grupo de pesquisa Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância – LEFoPI- no interior da linha de pesquisa Educação Infantil, sobre as atividades educativas que se apresentam na rotina das creches. Isso se concretiza por meio da investigação de diferentes práticas de linguagem: (1) brincadeira de faz de conta; (2) contação de história; (3) rodas de conversa. É possível afirmar que em sua gênese, o GP LEFoPI se constituiu no hibridismo entre os temas da linguagem, da educação da criança pequena e da formação de educadores, da argumentação sob o signo da perspectiva sócio-histórico-cultural, alicerçada nos trabalhos de Vigotski e Bakhtin.

Atualmente, o GP LEFoPI tem vários projetos de pesquisa. Neste trabalho destacaremos um deles, intitulado *Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche*, teve como objetivo desencadear a reflexão crítica e a ação colaborativa entre coordenadoras e educadores de 23 creches municipais e pesquisadores externos, representados pelos integrantes do GP LEFoPI, sobre as atividades educativas que se apresentam na rotina da

creche. Temos observado que na medida em que esta pesquisa caminha, vai se configurando o que chamamos de pesquisa interventiva crítico-colaborativa. Interventiva, porque consideramos que o pesquisador intervém, mas também sofre interferência no processo de intervenção, entendendo que ele pesquisa porque pergunta e, na nossa compreensão, são as perguntas que nos fazem avançar no processo de construção do conhecimento científico. Crítico, a partir da idéia de que o objetivo é tornar os participantes conscientes e sujeitos na construção de seu discurso e de sua ação, com base no diálogo, na relação entre os discursos, formando uma cadeia, na qual um texto traz o outro. Não tem a ver somente com o olhar do outro para mim, mas com o que este olhar implica em mim e para o outro, portanto, colaborativa, pautando-se por problematizar as ações cotidianas, procurando repensar e ressignificar o familiar, o hábito há muito sedimentado no senso comum. Essas considerações levam-nos a reforçar o pensamento de alguns pesquisadores de que a pesquisa colaborativa visa ao desenvolvimento de novos conhecimentos, novas compreensões e possibilidades de ação para os envolvidos nela.

### **Iniciando o diálogo**

Este trabalho tem por finalidade apresentar o trabalho desenvolvido no interior do Grupo de Pesquisa (GP) Linguagem, Educação, Formação de professores e Infância (LEFoPI), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora e discorrer a respeito das contribuições da pesquisa realizada para as 22 coordenadoras das creches públicas de Juiz de Fora. São três linhas de pesquisa que desenvolvemos no LEFoPI. Aqui circunscreveremos àquela que dá contorno a linha intitulada AFORPE – Argumentação, Formação de Professores e Educação, que se materializa na investigação intitulada: *“Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche”*.

É importante dizer que essa pesquisa vem sendo desenvolvida desde o ano de 2008 pelo GP LEFoPI, que faz parte Núcleo de Estudos de Educação e Linguagens (NEEL) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. O grupo de pesquisa possui 36 pesquisadoras, entre elas: graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Juiz de Fora, graduandas do curso de Psicologia da mesma instituição, mestres e mestrandas em Educação, doutoras e doutorandas em Educação, professoras da Universidade Federal de Juiz de Fora e professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental da rede pública e privada de ensino.

A origem do interesse do grupo pelos estudos de crianças e suas infâncias encontra-se nos resultados de pesquisas anteriores desenvolvidas em espaços de educação infantil, entre as quais a pesquisa sob o título “*A verticalização e a horizontalização do espaço da sala de educação infantil*” desenvolvida nos anos de 2005 a 2007. Os resultados dessa pesquisa revelaram uma urgência de investigações que possibilitassem a reflexão crítica dos participantes, no caso, as 22 coordenadoras das creches públicas de Juiz de Fora e as pesquisadoras do grupo LEFoPI, por conseguinte, a formação de todos os profissionais comprometidos com a educação de crianças pequenas. Assim, a pesquisa sob o título “*Espaço de reflexão crítica em contexto de colaboração: reconstruindo os sentidos e os significados da prática educativa na creche*” objetiva possibilitar um espaço de reflexão crítica entre todos os participantes da pesquisa. Com isso posto, durante o desenvolvimento da pesquisa trabalhamos com sessões reflexivas aonde sentidos e significados sobre as infâncias e suas linguagens são criados e/ou ressignificados.

A partir do exposto acima, será apresentado às trajetórias teórico-metodológicas do GP LEFoPI. Evidenciaremos, também, alguns apontamentos com relação aos indícios que temos sobre a importância da “reflexão crítica” no processo de formação das coordenadoras e por fim, faremos considerações sobre a análise das quatro sessões reflexivas realizadas em 2011.

### **Aspectos teórico-metodológicos da pesquisa crítica de colaboração**

O percurso teórico-metodológico do GP LEFoPI fundamenta-se na teoria sócio-histórico-cultural e na Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES, 2004). Essa perspectiva dá ênfase na transformação pela ação a partir dos diálogos tecidos entre pesquisadoras e coordenadoras das 22 creches públicas do Município de Juiz de Fora.

Tal perspectiva procura estabelecer, por meio da reflexão crítica, mudanças da realidade, tendo em vista que teoria e prática devem caminhar de forma indissociável. Desse modo, o GP LEFoPI procura, no diálogo entre pesquisadoras e coordenadoras, tecer uma reflexão crítica que possam contribuir para ações colaborativas em especial no que se refere a Educação Infantil.

Nesta abordagem, “o papel do pesquisador não consiste, pois, em simplesmente descrever e compreender a realidade (...) mas em construir um conhecimento que desvele a realidade a partir dos textos que emergem nas interlocuções da situação de pesquisa” (FREITAS, 2003, p. 10).

Para a compreensão da teoria sócio-histórico-cultural, é preciso em uma primeira instância compreendermos a filosofia marxista, uma vez que essa perspectiva dá ênfase ao

materialismo histórico dialético a qual considera que as mudanças históricas e materiais proporcionam mudanças na vida do homem e, por conseguinte, o homem também interfere nesse processo de transformação. Assim, a fundamentação metodológica da pesquisa traz a ideia de um indivíduo que transforma e também sofre transformações. Segundo Freitas (2003, p. 10):

Na perspectiva sócio-histórica o sujeito apesar de singular é sempre social e a compreensão se dá na inter-relação pesquisador/pesquisado. Esse movimento interlocutivo é um acontecimento constituído pelos textos criados, pelos enunciados que são trocados. Os sentidos construídos emergem dessa relação que se dá numa situação específica e que se configura como uma esfera social de circulação de discursos. Os textos que dela emergem marcam um lugar específico de construção do conhecimento que se estrutura em torno do eixo da alteridade, possibilitando o encontro de muitas vozes que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte.

O intuito das investigações fundamentadas no paradigma crítico não é apenas o de compreender o fenômeno investigado, mas, principalmente, possibilitar espaços de transformação. Sob este ponto de vista, Magalhães diz que a PCCol “tem como meta organizar pesquisas apoiadas em uma práxis crítica como atividade transformadora e criativa, em que as relações entre teoria e prática são entendidas dialeticamente, em sua autonomia e dependência mútua” (2010, p. 28).

Na perspectiva da PCCol, os espaços são de reflexão crítica para a transformação através da colaboração entre os participantes, uma vez que nesse processo todos os envolvidos podem expor seus pensamentos. Na referida abordagem, a colaboração proporciona a participação de todos que estão envolvidos no processo, em que há a contribuição de reciprocidade entre os participantes.

A partir do exposto acima, cumpre notar que o instrumento metodológico utilizado pelo GP LEFoPI são as sessões reflexivas. Essas “são pensadas como contextos em que são criadas oportunidades para a construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo, caracterizando-se como sessões de discussão” (SZUNDY, 2005, p. 90).

Durante o ano de 2011 foram realizadas 4 sessões reflexivas com as 22 coordenadoras das creches públicas e pesquisadores do GP LEFoPI. As sessões foram sobre o choro como linguagem, o brincar, reflexões sobre a contribuição da participação as sessões reflexivas para a prática das coordenadoras e a discussão de futuras temáticas que poderiam ser abordadas

nas sessões reflexivas do ano seguinte, quais sejam: sexualidade, afetividade com a criança, cuidado com a criança, diversidade e necessidades especiais

Ibiapina explica que “a sessão reflexiva é o lócus em que cada um dos agentes tem o papel de conduzir o outro à reflexão crítica sobre a sua prática, questionando e pedindo esclarecimentos sobre as escolhas feitas” (2008, p. 96).

É importante dizer ao leitor que as sessões reflexivas que foram realizadas pautaram-se no ciclo de quatro fases proposto por Smith (1992): descrever, informar, confrontar e reconstruir. Cabe ressaltar que tais etapas não ocorrem necessariamente em sequência, mas essas estão intrinsecamente ligadas nos processos de reflexão.

Segundo Liberali (2008) o *descrever* envolve a voz do próprio sujeito sobre sua ação. Já o *informar* tem como intenção esclarecer sobre as ações por meio das explicações de conceitos presentes nas ações. O *confrontar* está relacionado “ao fato de o praticante submeter às teorias formais que embasam suas ações, assim como suas ações, a um questionamento que busca compreender os valores que servem de base para seu agir e pensar” (p. 68) e o *reconstruir* pauta-se na reorganização da ação por meio das discussões com o outro avistando assim novas possibilidades de agir.

Portanto, as sessões reflexivas que ocorrem no interior do GP LEFoPI representam espaços de reflexão crítica, uma vez que auxiliam os professores a desenvolver sua profissionalidade à medida que eles compartilham problemas, discutem e confrontam pontos de vista teóricos, analisam os fatores que condicionam seu trabalho, observam os significados e os sentidos dados à ação por seus pares, conseqüentemente, constroem, a partir do significar do outro, a gênese do seu próprio significar (IBIAPINA; FERREIRA, 2003). (ALBUQUERQUE 2008, p. 28).

### **Lev Vigotsky e Mikhail Bakhtin: panorama teórico**

O grupo LEFoPI fundamenta-se nas discussões teóricas dos pesquisadores russos Vigotsky e Bakhtin, representantes da perspectiva sócio-histórica-cultural. Além disso, cabe ressaltar que é por meio do diálogo entre as pesquisadoras do grupo e as coordenadoras das creches públicas do Município de Juiz de Fora que há a possibilidade da transformação pela ação.

A opção por tais referenciais está pautada na busca de compreender o movimento dialógico na produção do conhecimento, como elemento para uma *práxis* revolucionária, que possibilita uma autotransformação do sujeito e uma transformação do seu espaço de ação no/com o mundo (Marx e Engels, apud Labica, 1987/1990, p. 30). Assim, este trabalho de

tese, em consonância com o GP LACE e o GP EFoPI, busca, no espaço de pesquisa, propiciar elementos em que os participantes possam ter uma compreensão crítica de que tanto as circunstâncias fazem os homens como os homens fazem as circunstâncias.

A preocupação é entender a atividade de pesquisa e de extensão em um movimento que possibilita a transformação da realidade social dos sujeitos envolvidos nos processos de pesquisa, um movimento que procura “*a transformação do estado de coisas existentes ou a transformação da totalidade do que há*” (Newman & Holzman, 1993/2002, p. 25).

Segundo Konder (1988), é importante que nós indaguemos se estamos, de fato, trabalhando com a totalidade *correta*, se a totalização é adequada à situação em que nos encontramos. O autor explica que

não há, no plano puramente teórico, solução para o problema. A teoria é necessária e nos ajuda muito, mas por si só não fornece os critérios suficientes para nós estarmos seguros de agir com acerto. Nenhuma teoria pode ser tão boa a ponto de nos evitar erros. A gente depende, em última análise, da prática – especialmente da **prática social** – para verificar o maior ou menor acerto do nosso trabalho com os conceitos (e com as totalizações) (Konder, 1988, p. 43) (grifos do autor).

Nesse sentido, a teoria nos auxilia subsidiando a formulação de indicadores. No campo da totalidade dialético-dialógica é importante prestar atenção ao “recheio” de cada síntese (op. cit., p. 44), presente no singular monadológico, no dizer de Benjamin (1984), que traz os fragmentos e estilhaços da totalidade. Implica refletirmos sobre as contradições e mediações concretas que a síntese encerra. Isso se torna possível por conta da unidade dialético-monista, posta nas relações entre teoria-prática e pensar-agir.

As concepções teóricas do Círculo de Bakhtin e de Vygotsky, conforme explica Freitas (1997), têm intersecções em muitos aspectos. Apesar de aquele ter se preocupado com a construção de uma filosofia histórica e social da linguagem e este ter desenvolvido uma psicologia historicamente fundamentada, os dois pensadores formularam seus construtos teóricos a partir de uma visão totalizante da realidade, fundada em uma compreensão do humano como um conjunto de relações sociais. Segundo a autora, os dois teóricos russos foram contrários

às dicotomias presentes nas concepções de linguagem e de psicologia de seu tempo por oscilarem entre os pólos subjetivo e objetivo, arquitetaram suas teorias em um entrelaçamento entre sujeito e objeto, propondo uma síntese dialética imersa na cultura e na história (Freitas, 1997, p. 316).

Encontramos no Círculo Bakhtiniano e em Vygotsky uma concepção de consciência engendrada pelas relações que os seres humanos estabelecem no/com o mundo, tendo como

eixo mediador a linguagem. Nas duas perspectivas teóricas a interação com o outro, atravessada pela linguagem, tem um papel fundamental. Isso porque, “*sem ele (o outro) o homem não mergulha no mundo sógnico, não penetra na corrente da linguagem, não se desenvolve, não realiza aprendizagens, não ascende às funções psíquicas superiores, não forma a consciência, enfim, não se constitui como sujeito*” (ibid., p. 320).

Rojo (2000, p. 2), assim como Freitas, explica que a teoria da enunciação bakhtiniana funda-se em “*uma boa elaboração para as questões da linguagem e do discurso, crucialmente envolvidas na aprendizagem*”, relacionando, assim, com a visão vygotskyana de que aquilo que é propriamente humano é constituído por meio das relações interpessoais. Dito de outro modo: é no encontro com o outro, nos discursos alheios, que constituímos e internalizamos os nossos próprios discursos.

Encontramos, tanto em Bakhtin e seu Círculo quanto em Vygotsky, um constante esforço de compreensão da tensão dialético-ideológica que se funda na relação entre o eu e o outro por intermédio da linguagem. Ambos, com diferentes recortes, destacaram o valor da palavra e da interação com o outro no mundo, na formação da consciência humana.

Tais relações, como disse acima, são tecidas a partir de uma visão de totalidade circunscrita em uma realidade histórica. Vygotsky (1934/2004, p. 149) ressalta isso quando diz que a tarefa principal da psicologia dialética “*consiste precisamente em descobrir a conexão significativa entre as partes e o todo, em saber considerar o processo psíquico em conexão orgânica nos limites de um processo mais complexo*”. É na perspectiva da totalidade que fazemos uma aproximação entre Vygotsky, Bakhtin

Além disso, cabe ressaltar que é por meio do diálogo entre as pesquisadoras do grupo e as coordenadoras das creches públicas do Município de Juiz de Fora que há a possibilidade da transformação pela ação.

Assim, acreditamos que as sessões reflexivas, são espaços onde as pesquisadoras do grupo LEFoPI se reúnem com as 22 coordenadoras das creches públicas, e tem a oportunidade de ressignificarem significados e sentidos já existentes sobre a Educação Infantil. Fora isso, os envolvidos na investigação também tem a chance de criarem novos conceitos e conhecimentos.

Freitas (2004) também afirma que de acordo com Vigotski “a psicologia humana está relacionada com a atividade individual concreta que tem seu lugar no coletivo, isto é, junto com outra pessoa” (p.88). Ou seja, acreditamos que as coordenadoras das creches públicas compreendem o cotidiano das creches, estudam e pesquisam sobre eles. Contudo, ao aceitarem participar do trabalho que realizamos, tais profissionais passam a ter a oportunidade

de terem acesso a outros estudos, conceitos e definições, que são nas sessões reflexivas expostas, descritas, confrontadas e reconstruídas.

Sabe-se que para Lev Semenovitch Vygotsky é o aprendizado que conduz o desenvolvimento. Assim, o aprendizado é proporcionado pelas diversas mediações existentes. É por meio da “*mediação*”, que é a intervenção de um terceiro elemento em uma ação, que o sujeito transformará uma função elementar, que são ações reflexas, em funções psicológicas superiores, que são ações mais complexas. De acordo com o desenvolvimento das funções psicológicas ocorrerá as “*internalizações*”. A “*internalização*” seria então quando uma pessoa que antes não era capaz de realizar uma tarefa específica sozinha passa a fazê-la. Ou seja, “a *internalização* é a reconstrução interna de uma operação externa”. (SCHAPPER, 2010, p. 41).

Dessa forma, para a relação do sujeito com a aprendizagem passa, também, pela relação que tece com o Outro, com a cultura e de insígnias trazidas por um mediador que possibilitará ou não futuras *internalizações*. Esse mediador irá “*auxiliar*” o sujeito nas transformações das funções psicológicas elementares em superiores. Tendo em vista que tanto o sujeito que está em processo de transformação quanto àquele que está favorecendo novos conhecimentos passarão por mudanças psicológicas. Ou seja, ambos participarão da ação colaborativa que se constitui na (inter)ação entre dois sujeitos. (SCHAPPER, 2010)

Para Vigotsky (2007) a “*Zona de Desenvolvimento Proximal*” é a distância entre a “*Zona de Desenvolvimento Real e a Potencial*”. Com isso posto, a ZPD é o que nos possibilita perceber o que o sujeito consegue fazer sozinho e/ou aquilo que ele faz com o auxílio da mediação do Outro. É importante destacar que as relações de mediações devem privilegiar aquilo que o sujeito ainda não tem como “*Real*”, levando em consideração que essa mediação deverá ocorrer entre uma Zona e outra. Em outras palavras, entre a “*Zona Desenvolvimento Potencial*” e a “*Zona Desenvolvimento Real*” é o que denominamos aqui de “*Zona Desenvolvimento Proximal*”.

Além da concepção de “*Zona Desenvolvimento Proximal*” já relatada, temos também segundo SCHAPPER (2010), a explicitação dos autores Newman e Holzman que acreditam que essa zona seja mais que uma zona de conquistas de saberes. Portanto, para ambos os autores a “*Zona Desenvolvimento Proximal*” é um “*local*” onde ocorrem muitos conflitos, entre os que possuem mais conhecimentos junto aos que necessitam aprender mais sobre determinado assunto. Com essa oportunidade percebemos que a ZDP é uma possibilidade de colocar diversos assuntos e saberes em debate, conciliando o que ambos sabem sobre algo e reconstruindo e/ou construindo um novo conhecimento.



Portanto, esse processo não acontece de acordo com determinados estágios ou fases, conforme o estudioso Piaget afirmou. Vigotsky, diferente de Piaget, considerou que o desenvolvimento e o aprendizado do ser humano devem acontecer em algo que o mesmo denominou de “desenvolvimento em espiral”. Isso implica considerar o ser humano como alguém que está em um constante movimento no que se refere aos novos aprendizados. Nesse cenário, esse constante movimento está relacionado às possibilidades constantes de transformações pessoais, sociais e culturais.

Desse modo, acreditamos que o trabalho que é feito com as coordenadoras das 22 creches públicas do município de Juiz de Fora junto as pesquisadoras do GP LEFoPI traz em seu interior diversos conflitos, por exemplo, sobre que atualmente vem sendo debatidos na Educação Infantil como é o caso da sexualidade, choro e o brincar. A partir das colocações das coordenadoras sobre determinado assunto, que normalmente surgem das próprias participantes, outras colocações são postas pelas pesquisadoras e/ou outras coordenadoras. Passa a existir, nesse movimento, um embate de sentidos sobre um mesmo fato ou conceito e é por meio desses conflitos que novos significados são constituídos. Assim, internalizações são possíveis, tanto para as coordenadoras, que ficam sabendo mais sobre determinado tema, quanto para as pesquisadoras do grupo, que passam a ter acesso a informações específicas das creches, além de também aprenderem mais sobre diferentes temas. Juntas, as envolvidas na pesquisa adquirem e resignificam saberes, que são imprescindíveis para o trabalho com crianças de zero a três anos de idade.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Ozita de Araújo. **Reflexão crítica e colaborativa: articulação teoria e prática no desenvolvimento da atividade docente/** Maria Ozita de Araújo Albuquerque. \_Teresina, 2008.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. Bakhtin e Vygotsky: um encontro possível. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin, Dialogismo e construção de Sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997, p. 311-330.

----- **A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas.** Texto da Sessão especial – 26ª ANPED, 2003.

IBIAPINA, Ivana Maria L. de M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** – Campinas, SP: Papirus, 2004.

LABICA, G. (1987) **As Teses sobre Feuerbach de Karl Marx.** Tradução: Arnaldo Marques. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1990.

KONDER, L. **O que é dialética.** São Paulo: Brasiliense, 1988.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais.** São Paulo: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

MAGALHÃES, Maria Cecília C. **A formação do professor como um profissional crítico.** São Paulo: Mercado das Letras, 2004, pp. 59-85.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) **Lev Vygotsky – cientista revolucionário.** Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

ROJO, R. H. R. **Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo.** Anais do II Congresso da ABRALIN. Florianópolis: UFSC. ABRALIN. CD Room, 2000.

SANTOS, Núbia Schaper. **Sentidos e significados sobre o choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora/MG.** 2012. 224f. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. 2012.

SMITH, J. Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, 1992, v.29, n.2.

SZUNDY, Paula T. C. **A construção no jogo e sobre o jogo.** Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva. Tese de Doutorado em lingüística aplicada e estudos da linguagem. PUC São Paulo, 2005.

SCHAPPER, Ilka. **O Fluxo do Significado do Brincar na Cadeia Criativa: argumentação e formação de pesquisadores e educadores.** Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada e estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores/** L.S. Vigotski; organizadores Michael Cole... [et al.]; tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. – 7ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2007. – (Psicologia e pedagogia).

## **VIVÊNCIAS NA CRECHE: PROBLEMATIZANDO A LINGUAGEM DOS BEBÊS COM EDUCADORAS**

Núbia Schaper Santos (LEFoPI/UFJF)  
Ilka Schapper Santos (LEFoPI/UFJF)  
Alexandra Felizardo (LEFoPI/UFJF)  
Alice de Paiva Macário (LEFoPI/UFJF)  
Letícia de Souza Duque (LEFoPI/UFJF)  
Michelle Duarte Rios Cardoso (LEFoPI/UFJF)  
Patrícia Paula de Oliveira Hamblin (LEFoPI/UFJF)  
Rafaela de Paula Silva (LEFoPI/UFJF)

Propesq/Proex/Prograd

### **Introdução**

Este trabalho tem por objetivo problematizar a linguagem dos bebês no interior de uma creche pública do município de Juiz de Fora. Temos dialogado com Vigotski e Wallon, que compreendem o ser humano através de uma mesma raiz epistemológica: o materialismo histórico-dialético. Ao colocarmos as lentes para ler a realidade, enxergamos o sujeito a partir de um tempo e de um contexto específicos, que é organicamente social e sofre intervenções e influências diretas ou indiretas de sua cultura, numa relação dinâmica e recíproca.

Compartilhamos com eles do pressuposto de que os bebês expressam suas emoções, movimentos e gestos para interagir e se comunicar com o mundo a sua volta, não sendo passivos no processo de recepção e produção de cultura. Isso porque a transformação na comunicação do bebê do percurso que compreende o nascimento até o domínio da linguagem verbal configura-se como um processo complexo que necessita de visibilidade para o campo pedagógico.

Ao percebermos a movimentação dos bebês vemos que eles ressignificam as situações cotidianas e trazem uma nova forma de lidar com os fatos e acontecimentos. Percebemos isso através das brincadeiras, dos gestos, das expressões faciais, do riso, do choro, da “pirraça”, do silêncio. A creche é referenciada como lugar de interações e vivências. Por isso se justifica como um cenário interessante para problematizar a linguagem dos bebês na interação com adultos e entre eles próprios. Ao trazermos essa questão para o cenário acadêmico, desvelamos a necessidade de pensar o espaço da creche como lugar social que complementa o cuidado/educação já constituído no espaço familiar.

Como metodologia de pesquisa utilizamos a pesquisa crítica de colaboração- PCcol, que está alicerçada em uma proposta de construção crítica do conhecimento, que envolve conflitos, tensões e questionamentos que promovem aos participantes distanciamento,

reflexão e consequente auto-compreensão. Utilizamos a sessão reflexiva como um espaço de reflexão sobre os saberes/fazer do cotidiano institucional. As sessões têm revelado um movimento de ressignificação das ações, que reverberam no cuidar/educar dos bebês e crianças em situação de aprendizagem coletiva. O percurso construído na condição de pesquisadoras da/na creche traz o inusitado. Esta construção é experimentada por nós e pelas crianças na apropriação e conquista dos espaços, na construção dos laços afetivos e no reconhecimento dos papéis, ações que acontecem gradativamente, geralmente, permeada de conflitos, avanços e retrocessos.

O trabalho, que encontra-se em andamento, tem apontado a necessidade de uma política de formação continuada que parte das questões do próprio contexto em que os profissionais estão envolvidos. Tem possibilitado compreender o conhecimento em processo, datado no tempo, na história e na cultura. Partilhar conhecimento, pesquisar *sobre* e, principalmente *com* o outro.

Palavras-chave: creche – linguagem – bebês.

### **As linguagens dos bebês: breve revisão bibliográfica**

Com vistas a conhecer artigos e pesquisas sobre a linguagem dos bebês propusemos a levantar a produção científica no Banco de Periódicos da Capes, no site do Scientific Electronic Library Online – Scielo e na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Anped, nos últimos 10 anos, utilizando como palavras-chave: linguagem, bebês e creche. Os resultados encontrados foram escassos, o que reforça a nossa tese de que existe uma lacuna na produção de conhecimento sobre o assunto.

A maioria dos textos encontrados é da área da medicina e da psicologia e poucos na área educacional. Esse dado reforça também a relevância de estudar e problematizar a linguagem dos bebês no âmbito das creches e das instituições de formação de professores porque parece-nos ainda um tema *invisibilizado* no campo pedagógico. Apresentaremos a seguir uma breve síntese de cada pesquisa encontrada.

No Portal de Periódicos da Capes foram encontrados quatro trabalhos. O primeiro trabalho *Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida* de Tristão e Feitosa (2003) aborda a aquisição da fala dos bebês com desenvolvimento normal, para depois analisar o desenvolvimento da fala de bebês com síndrome de Down. As autoras apresentam diferentes abordagens que compreendem o desenvolvimento da fala de bebês de modos diferenciados, a

fim de compreender melhor o processo de aquisição da mesma. Apresentam ainda os avanços e as descobertas sobre o processo de desenvolvimento na fala de bebês, como forma de compreender o percurso do processamento da percepção e da aquisição da linguagem.

O segundo artigo, *Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em bebês de 20 meses*, de Mendes e Moura (2004) aborda a relação entre brincadeira e linguagem no desenvolvimento inicial. O texto apresenta uma pesquisa realizada com 30 díades mãe-bebê, das classes baixa e média da cidade do Rio de Janeiro. O trabalho foi realizado buscando identificar as relações entre as brincadeiras e a linguagem dos bebês nas brincadeiras sozinhas e nas brincadeiras com as mães.

O terceiro artigo encontrado, *Processos de significação no primeiro ano de vida*, Amorim (2012), apresenta indícios de significação em bebês. A pesquisa foi realizada com base na investigação de bebês de 5 a 12 meses que frequentavam a creche, revelando alguns estudos e concepções de linguagem e comunicação nos primeiros anos de vida do bebê. O aporte teórico está circunscrito a perspectiva sócio-histórica e suas contribuições para o trabalho que foi realizado. Segundo a autora, subsidiadas pelas discussões teóricas de Vigotski, Wallon, Pino e Galvão, o bebê é um ser social, que nasce imerso em uma cultura e precisa do Outro para sua sobrevivência. São apresentados 4 casos observados em uma creche, concluindo que o “bebê humano é um ser da linguagem, a ele não sendo possível não significar” (p.08).

O quarto artigo, *Processos Interativos de Bebês em Creche*, de Amorim, Mara Dos Anjos e Rossetti – Ferreira (2012), apresenta um estudo sobre interações de bebês com pares, que buscou apreender aspectos qualitativos desses processos relacionais, considerando particularidades dos bebês. A investigação foi realizada com 21 bebês, de 4 a 13 meses de idade, que frequentavam a creche. Dos casos observados, 5 foram selecionados e analisados, concluindo-se que as “Interações de bebês foram verificadas de forma bastante frequente e significativa, mesmo entre bebês de bem tenra idade”(p.10).

Na busca pelo site da Anped, encontramos apenas um artigo relacionado diretamente com nossa temática. O artigo *Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?* de Ramos (2012) apresenta indicadores de que os bebês podem participar socialmente engajados da configuração das práticas educativas. O trabalho apresenta uma pequena síntese de como a criança era percebida e como é vista atualmente pelo viés sócio- histórico. Ramos (2012) procurou investigar a participação das crianças na construção das práticas educativas, por meio de suas competências sociocomunicativas. O trabalho foi realizado em Centros de Educação Infantil,

com 31 crianças entre 8 meses e um 1 e 7 meses, com um grupo de adultos profissionais, duas professoras e seis Auxiliares de Desenvolvimento Infantil.

A partir das análises de Ramos (2012) corroboramos com a tese de que,

o trabalho de escuta e atenção às possibilidades expressivas da criança emerge como possibilidade para que a professora conheça os modos próprios de pensar e a versatilidade de ações sociocomunicativas que a criança empreende para partilhar seus desejos, necessidades e intenções como elementos contextualizadores da organização didática. (p. 11).

No site do Scielo, foi encontrado apenas um trabalho diferente daqueles já citados. O artigo *Intencionalidade comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil*, de Aquino e Salomão (2010), apresenta pesquisas e estudos que abordam a questão da intencionalidade comunicativa dos bebês e a aquisição dessa habilidade no primeiro ano de vida.

### **Vivências na creche e o diálogo com Vigotski e Wallon**

Escolhemos dialogar com a perspectiva histórico-cultural de Vigotski e Wallon porque concordamos com eles quando dizem que o desenvolvimento humano é o resultado de um movimento constante, descontínuo e não linear, de alternância entre aspectos cognitivos, motores e afetivos, com predominância de um deles, em consonância com cada experiência específica de desenvolvimento da criança. Observamos que os bebês possuem maneiras próprias de enxergar o mundo, conseguem criar e ultrapassar os limites que muitas vezes lhe são impostos pela/na cultura.

Vigotski afirma que os sujeitos se constituem como seres culturais, no encontro e na relação com outro. Essa relação só pode ser estabelecida a partir da/na linguagem. No entanto, essa linguagem não deve ser compreendida apenas pela oralidade, mas pelo conjunto de possibilidades que o ser humano possui de se comunicar e de interagir em seu meio. (Vigotski, 2007)

Ao falarmos de bebês essa afirmação se torna ainda mais real, já que os mesmos possuem desde o seu nascimento mecanismos indispensáveis para sua sobrevivência e para o estabelecimento de relações (Pino, 2005; Wallon, 2008). No período pré-verbal, os bebês utilizam de mecanismos biológicos/culturais para estabelecer suas primeiras interações, no entanto, tais mecanismos podem ser considerados formas de linguagem, já que é por meio

deles que os bebês estabelecem suas primeiras interações com seu entorno e com o mundo cultural em que está inserido.

Segundo Pino(2005),

Isso quer dizer que as funções culturais, que definem a especificidade humana de *homo*, não emergem diretamente da natureza por força das “leis” naturais que regem o desenvolvimento orgânico, como se fossem um mero desdobramento dele ou o simples produto da sua maturação. Elas surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma *humana*, à semelhança dos outros homens.”(p.31 e32)

Podemos compreender que a partir da interação com o Outro (seja ele um adulto ou seu par) o bebê passa a tecer significações e se constituir como humano em um processo dialógico, no qual todos os envolvidos participam ativamente do processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Estas funções só são possíveis a partir do estabelecimento de vínculos, que se dão prioritariamente pela linguagem, que para Pino (2005) se dá “*sob a ação do meio social da criança*” (p.37). No caso da creche, considerando- a como um meio propício e potente de aprendizado e desenvolvimento, tais relações são intensificadas pelo maior número de interações que o bebê vivência em suas práticas sociais.

Ao chegarem à creche, bebês e crianças já trazem vivências outras que as constituem. Ao entendermos como produtores/reprodutores de cultura acreditamos que ressignificam, vivem e sentem a partir de suas experiências. Ressignificam porque ao partilharem de outro campo de significação, no caso a creche, criam uma nova forma de olhar, viver e sentir.

Na creche, bebês e crianças têm a possibilidade de experimentar momentos únicos entre pares. Vigotski nos diz da importância do conceito de vivência.

“(…) Uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro.” (Vigotski, 2010, p. 39)

Pensar nas vivências de crianças e bebês a partir desta citação nos faz refletir sobre a importância da creche para a constituição da personalidade deles, pois a creche pode ser um ambiente facilitador das suas interações tanto com o meio como com seus pares. Observamos que, muitas vezes, bebês e crianças pequenas só têm a oportunidade de conviver com as suas famílias. Por isso, a creche pode ser um lugar de interações e um espaço em que as oportunidades de convivência se ampliarão. No contato com crianças da mesma idade e de idades diferentes, elas têm a oportunidade de construir vínculos afetivos que extrapolam a casa e a família. Ressaltamos aqui a importância do profissional que estará com bebês e crianças e fará com que elas se integrem e se sintam parte do espaço da creche.

Falar da creche é dizer da descoberta de um novo espaço onde bebês e crianças construirão novas formas de interagir e de se relacionar, como dissemos anteriormente. Entendemos que o meio proporciona a aprendizagem e desenvolvimento de bebês e crianças e estes se desenvolverão estabelecendo uma nova relação com ele.

Chegamos à conclusão de que o meio não pode ser analisado por nós como uma condição estática e exterior com relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como variável e dinâmico. Então o meio, a situação de alguma forma influencia a criança, norteia o seu desenvolvimento. Mas a criança e seu desenvolvimento se modificam, tornam-se outros. E não apenas a criança se modifica, modifica-se também a atitude do meio para com ela, e esse mesmo meio começa a influenciar a mesma criança de uma nova maneira. Esse é um entender dinâmico e relativo do meio – é o que de mais importante se deve extrair quando se fala sobre o meio na pedagogia. (Vigotski, 2010, p. 137).

Nas palavras de Vigotski, observamos que o meio não influenciará da mesma forma as crianças. Ele será percebido a partir da mediação dos signos de maneira coletiva e singular. A tônica será dada a partir do que o indivíduo concebe por sentidos e significados aos acontecimentos. Para Vigotski quanto mais oportunidades as crianças tiverem de transformar e de se transformarem através dos espaços e das interações maior será seu desenvolvimento.

Entender o meio é pensar que as vivências se constituem a partir deles, assim a vivência pode ser entendida como um movimento contínuo do externo e interno, ou seja, particularidades do meio e particularidades da pessoa, como sua personalidade. Então desta forma sempre entrecruzamos particularidades da situação e particularidades da personalidade. Pode-se concluir que, se cabe ao educador interpretar as vivências que a criança tem do meio, é função da própria criança “viver a significação” das situações em que se manifesta o meio. (VIGOTSKI, 2010)



Para Vigotski (2007), o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente nas interações com o Outro. Dessas relações emerge o conceito de mediação, conceituado por Pino (2005) como “toda a intervenção de um terceiro “elemento” que possibilita a interação entre os “termos” de uma relação”(p.32).

Assim o adulto pode ser o mediador entre o bebê e o objeto, entre aquilo que o bebê ainda não consegue fazer sozinho, mas que vai ser capaz ao longo do processo de aprendizado e desenvolvimento. A mediação se materializa a partir do da zona de desenvolvimento proximal - ZDP. Entre as possibilidades de pensar esse conceito, tomamos a ZDP como a distância/ intervalo entre o que o sujeito consegue fazer sozinho e o que ele consegue fazer com ajuda do Outro. Sendo esse Outro fundamental para o aprendizado, logo para o desenvolvimento.

Magalhães (2007) amplia a concepção de ZDP revelando-a como um espaço de “conflitos, tensões e crises”, nos quais os sujeitos envolvidos são transformados, a partir de relações dialéticas tecidas no interior das relações sociais. Para Vigotski (2007) “*o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.*” (p.100)

Vale ressaltar como afirma Vigotski (2007), que o desenvolvimento não se dá linearmente, mas em espiral, o que significa dizer que o sujeito dá um salto qualitativo no aprendizado e conseqüentemente no desenvolvimento, avança, mas pode retornar ao mesmo ponto diversas vezes no decorrer do processo. Um exemplo disso pode ser visualizado no bebê que começa a andar, mas volta a engatinhar quando acha necessário, ou no bebê que já consegue expressar o que deseja pelo verbo, mas usa outra linguagem não-verbal para se expressar. Isso nos mostra que um aprendizado não exclui o outro.

No campo da creche, educadoras e bebês podem ser mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizado uns dos outros. O foco estaria não no que já foi consolidado, mas naquilo que está em processo de construção. Tal mediação só pode ser conquistada a partir das linguagens, que nos bebês aparece de outro modo quando a fala(oral) ainda não está presente. Dentre estas linguagens, podemos destacar, o choro, o riso, as expressões faciais, as gargalhadas, os olhares, gestos, movimentos e silêncios. A maioria delas podem ser enquadradas dentro da categoria emoções.

Wallon(2008) aponta que a emoção pode ser entendida como uma linguagem e no caso dos bebês como uma grande fonte de observação já que por não terem desenvolvido a linguagem oral se comunicam e interagem por meio delas.As emoções são ainda um recurso

utilizado pelo bebê para comover, mobilizar e comunicar suas necessidades para o adulto a sua volta, bem como, para interagir com seu meio, possibilitando o processo de diferenciação. Como aponta Wallon (2007),

o bebê não sabe, em particular, distinguir seus gestos da ajuda que o outro presta a eles, e menos ainda dos atos suscitados em outrem que os fazem atingir o objetivo. Ativo e passivo, em geral alternados ou misturados, permanecem confundidos para ele. O momento de sua evolução em que aprende a dissociá-los caracteriza-se pelas brincadeiras em que a criança se atribui alternadamente o papel ativo e o papel passivo: bater, apanhar, levantar o véu, esconder-se debaixo dele. Ao mesmo tempo, treina contrapor a si parceiros. Essas diferenciações, que colocam fora dele seres entre os quais ele mesmo ficava mais ou menos disperso e difuso, introduzem um jogo de combinações novas em sua adaptação ao mundo exterior. (p. 106)

Desde bem pequeno o bebê utiliza suas emoções para estabelecer relações, criar vínculos e garantir sua sobrevivência. Por meio da emoção o bebê cria condições de se expressar e de mobilizar o outro. (Almeida,1999)

Vigotsky(2007) aponta que a emoção pode ser compreendida como linguagem, indo para além das expressões corporais e observáveis, englobando sentimentos variados, ações, pensamentos e atitudes. Ela se constitui então, a partir das relações biológicas e culturais construídas historicamente, oscilando de acordo com as múltiplas variáveis presentes na constituição do sujeito.

Faz-se necessário reconhecer os bebês como sujeitos ativos, com capacidades, modos próprios de se comunicar e interagir com seus pares e com os adultos a sua volta, internalizando e transformando o meio em vive.É de suma relevância abrir o campo de visão e ampliar o olhar para perceber a variedade de linguagens, expressões e potencialidades dos bebês, compreendendo que fazer pesquisa implica vivenciar diferentes experiências com eles.

Para Vigotski (2007) a linguagem “*tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores*”(p.09), dessa forma, as crianças bem pequenas utilizam suas linguagens não apenas para interagir socialmente, mas também para desenvolver ações cada vez mais complexas. Com isso, a linguagem se torna instrumento de apropriação e transformação do meio em que os bebês vivem.

Pino (2005) acrescenta ainda que a fala(oral)

“apesar de ser a mais proeminente das formas de comunicação humana, ela não é a única daquelas que constituem o universo semiótico em que todas as coisas adquirem significação, constitutivo essencial de qualquer forma de comunicação humana”(p.38).

O que nos permite reafirmar a relevância de problematizarmos as outras linguagens, refletindo sobre as mesmas como propulsoras de aprendizado cultural dos sujeitos.

### **Mais algumas palavras**

Na creche, ambiente coletivo e campo oportuno de estudo e observação de bebês percebemos o relevante papel das linguagens nas interações dos deles com seus pares e com os adultos próximos. É por meio delas que os bebês estabelecem vínculos, comunicam suas sensações, gostos e desgostos, bem como agem no ambiente, tornando-o propício ao seu desenvolvimento. A partir das significações dadas pelos adultos, o bebê passa a compreender e a criar novas formas de comunicação, originando assim um repertório cada vez maior de possibilidades de interação.

A primeira etapa desta pesquisa mostrou a relevância de dar visibilidade para as linguagens dos bebês, muitas vezes, como já afirmado, negligenciada ou desconhecida dos profissionais responsáveis pelo cuidar/educar. Observamos que a transformação na comunicação do bebê do percurso que compreende o nascimento até o domínio da linguagem verbal configura-se como um processo complexo que necessita de visibilidade para o campo pedagógico.

### **Referências**

ALFANDÉRY-GRATIOT, Hélène. Tradução: Patrícia Junqueira. **Henri Wallon**. Recife: Massangana, 2010.

ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

AMORIM, Katia de Souza. **Processos de significação no primeiro ano de vida**. In: Portal de periódicos da Capes. Psicologia: Teoria e Pesquisa, Jan-March, 2012, Vol.28(1), p.45(9) . Disponível em:

[http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com\\_pmetabusc&mn=88&smn=89](http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusc&mn=88&smn=89) Acesso em: 01 de agosto de 2013.

AMORIM, Katia de Souza ; MARA DOS ANJOS, Adriana ; ROSSETTI - FERREIRA, MariaClotilde. **Processos Interativos de Bebês em Creche**In: Portal de periódicos da Capes.Psicologia: Reflexão& Crítica, April-June, 2012, Vol.25(2),p.378(12) Cengage Learning, Inc.Disponível em: [http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com\\_pmetabusc&mn=88&smn=89](http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusc&mn=88&smn=89) Acesso em: 01 de agosto de 2013.

AQUINO, Fabíola de Sousa Braz; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. **Intencionalidade comunicativa: teorias e implicações para a cognição social infantil**. Estud. psicol. (Campinas) vol.27 no.3 Campinas July/Sept. 2010Disponível em:[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103166X2010000300013&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103166X2010000300013&lang=pt) Acesso em: 2 de agosto de 2013.

CAMPOS, Maria Malta Campos. **A qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisa**.Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, jan./abr. 2006 87-128 jan./abr. 2006

FARAGO, Cátia Cilene; FOFONCA, Eduardo.A **ANÁLISE DE CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE BARDIN**: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>Acesso em: 20 de junho de 2014.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**-Petrópolis, ;RJ: Vozes, 1995.- (Educação e conhecimento).

MENDES, Deise Maria Leal Fernandes. **As expressões emocionais e o desenvolvimento inicial**. In: Interação social e desenvolvimento. [Organizadoras]: Maria Lucia Seidl-de-Moura, Deise Maria Leal Fernandes Mndes, Luciana Fontes Pessôa. – Curitiba: Editora CRV, 2009.

MENDES, Deise Maria Leal Fernandes ; MOURA, Maria Lucia Seidl de. **Desenvolvimento da brincadeira e linguagem em bebês de 20 meses**In: Portal de periódicos da Capes Psicologia: Teoria e Pesquisa, 2004, Vol.20, p.215-222 Disponível em: [http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com\\_pmetabusc&mn=88&smn=89](http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusc&mn=88&smn=89) Acesso em: 01 de agosto de 2013

SANTOS, Núbia Schaper. **Sentidos e Significados do choro das crianças nas creches públicas do município de Juiz de Fora**. Tese de doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. UERJ. Rio de Janeiro,2010.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski. São Paulo, Cortez, 2005.

RAMOS, Tacyana Karla Gomes. **Possibilidades de organização de práticas educativas na creche em parceria com os bebês: o que “dizem” as crianças?**In: Reunião Anual da ANPED. 34º, 2011. Natal. Anais Natal, 2011. p. 1-12. Disponível em: <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT07/GT07-1092%20int.pdf> Acesso em: 5 de agosto de 2013.

SZUNDY, Paula T. C. **A construção no jogo e sobre o jogo.** Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva. Tese de Doutorado em lingüística aplicada e estudos da linguagem. PUC São Paulo, 2005.

TOASSA, Gisele. **Emoções e Vivências em Vigotski.** – Campinas, SP: Papirus, 2011.  
TRISTÃO, Rosana Maria ; FEITOSA, Maria Angela Guimarães. **Percepção da fala em bebês no primeiro ano de vida.** In: Portal de periódicos da Capes. Estudos de Psicologia (Natal), 2003, Vol.8, p.459-467 Disponível em: [http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com\\_pmetabusc&mn=88&smn=89](http://www.periodicos.capes.gov.br/?option=com_pmetabusc&mn=88&smn=89) Acesso em: 04 de agosto de 2013

VIGOTSKI, Lev. S. **A formação social da mente.** 7 ed. São Paulos: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOSTKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 4ª ed. São Martins Fontes, 2008.

WALLON, Henry. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

# **PESQUISA-INTERVENÇÃO NA CRECHE: O AMBIENTE DA INFÂNCIA EM QUESTÃO**

Ana Rosa Costa Picanço Moreira (UFJF)

Letícia de Souza Duque (UFJF)

Luciana Andrade Sampaio (UFJF)

Jéssica Aparecida Ferreira (UFJF)

## **Introdução**

Este trabalho tem o propósito de discutir a formação em serviço de educadoras que trabalham com crianças na creche a partir de uma pesquisa-intervenção sobre organização espacial. O estudo está circunscrito ao sub-eixo “Ambientes da Infância” (GRUPAI) do Grupo de Pesquisa “Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infância” (LEFoPI/UFJF) que tem se debruçado sobre a formação continuada dos profissionais de creche, numa perspectiva teórico-metodológica crítica e colaborativa desde 2006.

A formação em serviço de professores/educadores da Educação Infantil, especificamente daqueles que trabalham com crianças de idades até três anos, apresenta-se como uma questão urgente e crucial quando pensamos na qualidade das creches brasileiras. Por conta da amplitude e especificidade das tarefas desses educadores, defendemos que sua formação, inicial e/ou continuada, deve considerar, por um lado, as características particulares da criança pequena, sem, no entanto, menosprezar as variações culturais que se encontram presentes no seu desenvolvimento, e, por outro, as características históricas e sociais do contexto de trabalho.

Nas últimas décadas, os estudos sobre crianças e infâncias, realizados no âmbito de diferentes áreas do conhecimento (Sociologia, Antropologia, Psicologia, Geografia, Filosofia), têm apontado para a potência da infância e das crianças/dos bebês, sobretudo acerca das capacidades de participação e criação.

Neste texto, inicialmente, abordaremos nossa concepção de formação em serviço trazendo elementos sócio-históricos para esse debate. Em seguida, discutiremos a relação entre os aspectos físicos do ambiente e o desenvolvimento infantil e, por fim, apresentaremos e discutiremos parte da análise do material empírico.

## **Da formação em serviço do educador<sup>1</sup> de creche**

---

1 Utilizamos a palavra “educador” para contemplar educador e educadora, embora saibamos que essa categoria é expressivamente formada por mulheres.

Não podemos pensar na formação dos educadores da creche sem considerar a história dessa instituição. Criada para atender às classes populares, a creche emergiu sob a égide da educação assistencialista a qual “promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres [crianças e adultos, especialmente as mães] para aceitar a exploração social” (KUHLMNN JR., 2000, p. 8). Assim, além de liberar a mão-de-obra da mulher pobre, a creche, ao fazer parte de uma constelação de instituições modelares da sociedade moderna, tinha o compromisso de desenvolver a educação para a obediência desde a mais tenra idade (PARDAL, 2005). Todavia, essa educação deveria funcionar com o mínimo de recursos materiais (verba, espaço etc.) e não-materiais (funcionários), o que acarretou (e ainda acarreta) a realização de práticas desqualificadas e improvisadas, contribuindo para que essa instituição fosse vista sob suspeita. Nesse sentido, as primeiras trabalhadoras da creche eram mulheres das camadas populares, com pouca escolaridade e com experiências caseiras de cuidado com a criança pequena.

Durante muito tempo, a creche foi atendendo a crianças ora norteadas pelo modelo substituta materna, ora pelo modelo escolar, oscilando entre os pólos assistencialista e pedagógico. Às trabalhadoras da creche eram chamadas de pajens, babás, monitoras e recreadoras, o que, de certo modo, contribuiu para a falta de identidade do educador de creche e a desqualificação profissional da prática educativa.

Nas últimas décadas, vivenciamos avanços nos campos científico e jurídico os quais reconheceram a creche como ambiente de educação/cuidado da criança pequena, e, portanto, um contexto de desenvolvimento e aprendizagem. No entanto, ainda são poucos os investimentos na formação inicial e continuada dos profissionais que trabalham nessa instituição, em especial os educadores.

Campos (2002) ressalta que a formação do educador de creche precisa contemplar a especificidade da faixa etária das crianças. No entanto, chamamos a atenção para os elementos culturais presentes nas vivências de cada criança tornando-a única, sendo, portanto, perigoso fazer generalizações. Acreditamos que o diálogo crítico entre as teorias do desenvolvimento e as crianças concretas se apresenta como garantia de não esvaziarmos as próprias crianças de suas realidades.

Compartilhamos com Pimenta (2005) quando afirma que a formação em contexto/serviço também pode se constituir numa estratégia pedagógica potente capaz de favorecer a conscientização, a análise e a crítica das próprias práticas do educador, sua condição de trabalhador, assim como os limites e as possibilidades do seu trabalho.

A formação em serviço, sobretudo mediante o processo colaborativo entre universidade e creche, como no caso do nosso grupo de pesquisa, tem se mostrado um caminho interessante para a qualificação das educadoras das creches públicas do município de Juiz de Fora, na medida em que tem fomentado a reflexão crítica de questões cotidianas diversas buscando articular teoria-prática. Entendemos que a teoria não deve sobrepor-se às experiências das educadoras, nem tampouco as experiências devem fugir da análise teórico-crítica. Nesse sentido, a problematização das práticas pedagógicas em diálogo com a teoria pode se constituir no principal fator desencadeante de transformação e potencialização das ações das educadoras. Como destaca Bodnar (2013, p. 210), “O ponto de partida para esse diálogo deve ser a própria prática pedagógica, que contem em si uma teoria – que, para se tornar práxis, precisa ser refletida, e, a partir daí, transformada.”

### **Espaço e desenvolvimento infantil**

O debate sobre as relações estabelecidas entre as crianças/os bebês e os espaços na educação infantil, sobretudo na creche, é bastante recente e são poucas as pesquisas que relacionam essa questão com a formação em serviço. No entanto, diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, a Arquitetura, a Geografia e a Educação, sob diferentes aportes teórico-metodológicos têm se dedicado ao estudo das relações entre espaço físico e desenvolvimento infantil na creche (LEGENDRE, 1983, 1989, 1999; CAMPO-DE-CARVALHO, 1990; MOREIRA, 1992; MENEGHINI, 2000; BOMFIM, 2002, 2006; LOPES, 2012).

Partimos do pressuposto de que a relação entre ambiente e pessoa não ocorre de modo direto, mas, ao contrário, ela é mediada por significados e sentidos construídos histórica e socialmente. Nessa direção, adotamos um olhar histórico-cultural para o espaço pautado nas ideias de Lev Vigotski e Henri Wallon, que consideram o meio (espaço/ambiente) um elemento fortemente relacionado ao desenvolvimento infantil na medida em que a criança e o seu ambiente formam uma unidade. Esses teóricos destacam a necessidade de concebermos o espaço numa dimensão dialética na qual espaço e pessoa não se oponham, mas, ao contrário, sejam entendidos como dois elementos interdependentes, onde um não existe sem o outro.

No texto *Quarta aula: a questão do meio na pedologia*, Vigotski adverte que o meio (espaço/ambiente/lugar) nunca é estático, se modificando em cada momento da vida da criança. Para ela, o ambiente é o seu mundo, um contexto de interações que vai ganhando novos sentidos conforme suas experiências cotidianas. Assim,



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

O ambiente é o mundo na relação com a criança, um contexto de interações que vai ganhando novos sentidos conforme as vivências da criança, as quais se constituem nas bases para a compreensão do mundo e de si própria. Nesse sentido, o ambiente e a criança formam uma unidade. Vigotski denomina *Perejivanie*/vivência à relação entre a criança e o ambiente (PRESTES, 2012). Conforme pontua Prestes (2012, p.129-130), “(...) para compreender e estudar o desenvolvimento humano é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo”. O ambiente só é algo a partir da interpretação de alguém. Sendo a vivência a condição própria e singular de cada contexto de ser e estar do sujeito no mundo, é ela que possibilita a emergência de significações [sempre particulares] para os significados [sociais] do meio.

Assim como Vigotski destaca o caráter relacional e processual do espaço, Wallon chama a atenção para a mudança do sentido do meio para a pessoa dependendo do seu estado afetivo e motivações em cada idade e contexto cultural. De acordo com Carvalho et al. (2012, p. 77-78), para Wallon,

O meio oferece as oportunidades para a ontogênese se realizar e, ao mesmo tempo, permite afirmar que as crianças, à medida que adquirem mais possibilidades de ações, transformam o meio mais eficientemente, organizando-o, complexificando-o e compatibilizando-o com novos propósitos.

Nessa perspectiva, as crianças constroem novos significados à medida que vão se desenvolvendo e, muitas vezes, subvertem criativamente a lógica dos adultos. Deste modo, não é raro observarmos objetos e mobiliários serem utilizados para a construção de brincadeiras pelas crianças transformando significativamente o ambiente, algo que indica que os ambientes não são os mesmos para todas as crianças. Mineghili e Campos-de-Carvalho (2003, p. 376 - 377) baseadas nos estudos de Rossetti- Ferreira et al. (2000) destacam que:

O cenário da creche é constituído por múltiplos aspectos, físicos e humanos, sendo permeado por uma complexa rede de significações. Cada criança componente de um grupo está imersa em inúmeras significações, construídas com base em vários aspectos, tais como sua idade e habilidades, tempo de permanência na creche, mudanças de turma, relações fora da creche, etc., o

que influencia o processo interativo com outras crianças e adultos no aqui-e-agora. O educador, por sua vez, possui suas próprias significações, permeadas pelo contexto sócio-histórico tanto da instituição (sua ideologia, sua proposta educativa, etc.) como da cultura ou sub-cultura a qual pertence, concebendo educação e desenvolvimento infantil de uma determinada maneira e organizando o espaço físico da creche de acordo com estas significações.

Muitos ambientes das creches têm sido organizados para vivências únicas de infância, partindo de visões adultocêntricas que se orientam pela crença de que os ambientes seguros são aqueles que restringem os movimentos e deslocamentos dos pequenos, que evitam ou dificultam a sua modificação pelas crianças, que contêm poucas mobílias etc. Essa perspectiva protecionista concebe as crianças como seres frágeis, dependentes e que precisam da tutela do adulto a todo o momento. Embora ambientes organizados dessa forma não favoreçam a participação e autonomia das crianças, isso não impede que elas manifestem, de modos diversos, suas necessidades e desejos. Estudos recentes do campo da sociologia da infância têm demonstrado que as crianças resistem às imposições dos adultos e lutam contra as regras criadas por eles desde muito cedo (TEBET, 2013).

Além disso, as crianças não produzem significados sobre os ambientes do mesmo modo que os adultos o fazem. De acordo com os conceitos de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2011) e “reelaboração criativa” (VIGOTSKI, 2009/1930) existe um processo de apropriação criativa de elementos do mundo adulto por parte da criança, no qual existe “(...) uma participação ativa da criança na cultura, tornando próprios dela mesma os modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros.” (VIGOTSKI, 2009, p. 8).

Desse modo, podemos dizer que as crianças estão permanentemente ressignificando os espaços que lhes são oferecidos, seja aqueles que nós, adultos, qualificamos como adequados e propícios à aprendizagem e ao desenvolvimento, seja aqueles que acreditamos ser precários e inadequados para a infância. O espaço é sempre um campo de possibilidades onde cada sujeito produz o seu, na medida em que as pessoas constroem sentidos particulares sobre o espaço a partir dos significados que a cultura lhes apresenta.

Segundo Lopes (2012, p. 155), existe “(...) um contexto ofertado em cada tempo histórico para nossos bebês pelas gerações que as precedem e que com ela se encontram.” Isto significa dizer que as organizações espaciais são histórica e culturalmente condicionadas. Porém, elas encontram-se prenhas de serem permanentemente ressignificadas pelas vivências dos sujeitos.

## Caminhos metodológicos

Nossa investigação é de natureza qualitativa e trata-se de uma pesquisa-intervenção comprometida com a formação em serviço de educadores de creche. Compartilhamos com Freitas (2010, p. 19) o sentido da palavra intervenção na perspectiva histórico-cultural: “(...) *mudança no processo, transformação, re-significação dos pesquisados e do pesquisador, ação mediada, compreensão ativa.*”, e privilegiamos, por conseguinte, o processo da pesquisa, isto é, a relação dialógica entre os participantes, procurando ter uma escuta sensível e potente para a reflexão e transformação das ações.

O estudo foi realizado em uma creche municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais, durante os meses de abril a novembro de 2013. Participaram do estudo 11 educadoras<sup>2</sup> da creche distribuídas entre os sete agrupamentos (Berçário 1 e 2; Agrupamentos 2 anos A, B e C; e 3 anos A e B), como apresentado na tabela I:

Tabela I: Educadoras por Agrupamentos de crianças e Idades das crianças

Educadoras	Agrupamentos	Idades
F, T	Berçário 1	4 a 14 meses
M, AP, J, A	Berçário 2	14 a 23 meses
A	2 anos A	2 a 2 anos e 11 meses
K	2 anos B	2 a 2 anos e 11 meses
C	2 anos C	2 a 2 anos e 11 meses
E	3 anos A	3 a 3 anos e 11 meses
Am	3 anos B	3 a 3 anos e 11 meses

Fonte: Dados da pesquisa

No período da pesquisa empírica, dez educadoras tinham formação em nível médio e uma estava cursando Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Todas trabalham em período integral e são contratadas pela Associação Municipal de Assistência (AMAC) de Juiz de Fora. A Secretaria de Educação fica responsável pela formação continuada das educadoras das creches municipais e conveniadas.

A creche está localizada próxima ao campus da UFJF, e funciona numa construção horizontal (pavimento térreo). Cada agrupamento de crianças possui a sua sala de referência,

---

<sup>2</sup> No mês de junho de 2013, a educadora do agrupamento 2 anos A tirou licença maternidade. Desde essa época as crianças foram distribuídas entre os dois agrupamentos de crianças com 2anos.

mas algumas atividades são desenvolvidas em ambientes comuns, tais como o refeitório, o pátio e o hall de entrada.

O horário de funcionamento da creche é de 8 a 17 horas, de segunda a sexta-feira. No entanto, a partir das 6 horas e 30 minutos as crianças começam a chegar à creche e são recebidas por algumas funcionárias, que ficam com elas numa das salas até 8 horas, quando são conduzidas para as suas salas de atividade (referência). Da mesma forma, a partir das 16 horas e 30 minutos, a saída das crianças começa a acontecer, indo até 18 horas.

Fundada no final dos anos 1980, a creche vem participando de projetos de pesquisa e extensão, bem como sendo campo de estágio para as alunas do curso de Pedagogia da UFJF já há alguns anos.

Nossa imersão no campo ocorreu em dezembro de 2012, quando discutimos com a coordenação da creche o nosso projeto de pesquisa e o apresentamos ao grupo de educadoras, durante o Dia Pedagógico<sup>3</sup>. Enfatizamos a natureza da pesquisa explicando como seria a relação universidade-creche, ou seja, uma relação de parceria e não de mão única. Procuramos discutir com as educadoras e a coordenação os procedimentos metodológicos durante todo o processo investigativo, compreendendo as educadoras como copesquisadoras.

A produção dos dados foi feita mediante observação participante, nota de campo, fotografia, oficinas e sessões reflexivas. As oficinas e sessões reflexivas foram gravadas e transcritas.

As observações participantes foram realizadas por três bolsistas e pela pesquisadora durante três dias na semana, ao longo dos sete meses de campo, e produzidas, posteriormente, as respectivas notas de campo. As fotos dos ambientes foram produzidas tanto pelas bolsistas e pesquisadora (como forma de registro) como também pelas educadoras (oficina de produção de imagens). De acordo com Justo e Vasconcelos (2009), a fotografia, como forma de linguagem, tem o intuito de dar visibilidade ao recorte da realidade que o autor selecionou para capturar, construindo sentido para aquilo que até então era despercebido. A fotografia tem se apresentado como recurso significativo tanto para a produção dos dados quanto como

---

3 O Dia Pedagógico era um dos contextos de formação em serviço organizados pela Secretaria de Educação, nos anos de 2012 e 2013, onde eram tratados temas específicos, escolhidos previamente pelas educadoras e coordenações de creche da rede, e assuntos circunscritos ao cotidiano de cada creche, que eram discutidos com a coordenação local. O Dia Pedagógico acontecia uma vez por mês, de 8 às 17 horas, e contava com a presença da coordenadora da creche, das supervisoras pedagógicas da Secretaria de Educação e de todos os funcionários. Neste dia, as crianças não frequentavam a creche.

recurso para a nossa intervenção, que neste caso tem caráter pedagógico na formação em serviço.

As ações de formação em serviço foram planejadas pela equipe de pesquisa e coordenação de creche, e aconteceram em datas previamente agendadas, no período de aproximadamente uma hora, durante os Dias Pedagógicos. Também, as conversas informais durante as observações se mostravam como contextos potentes de formação. Nos Dias Pedagógicos eram realizadas oficinas e sessões reflexivas. As oficinas tinham o intuito de desenvolver a produção/construção de um “objeto” que materializasse a temática da sessão reflexiva a ela vinculada. As sessões reflexivas constituem-se em espaços de problematização e discussão coletiva visando a desnaturalização do que é habitual ou familiar. Segundo Szundy (2005, p.90), “as sessões reflexivas são contextos de criação de oportunidades de construção de significados sobre a prática docente em colaboração com um pesquisador externo e se caracterizam como sessões de discussão”.

A pesquisa se desenvolveu em seis etapas seqüenciais interdependentes: (1) oficina 1 – “Autoria de imagens”; (2) sessão reflexiva 1 – “Discussão das fotos”; (3) sessão reflexiva 2 – “Discussão das fotos e croquis produzidas pela equipe de pesquisada UFJF”; (4) Oficina 2 – “Produção de caixas-ambientes” e (5) Sessão reflexiva 3 – “Discussão das caixas-ambientes” e (6) Sessão reflexiva 3 – “Discussão de pequenos textos sobre os aspectos físicos dos ambientes da creche”<sup>4</sup>.

No primeiro momento, denominado “oficina de autoria de imagens”, as educadoras foram convidadas a produzir dez fotos dos ambientes de referência (salas de atividades), utilizando a câmera digital da creche<sup>5</sup>, durante uma semana. De acordo de Santaella (1998), o ato fotográfico é a expressão visual de um autor, com significados desconhecidos até para ele mesmo. Como forma de expressão visual daquele que fotografa, as fotos não dizem do mundo, mas sobretudo permitem-nos conhecer como o autor vê o mundo.

O resultado foi a produção de imagens dos ambientes nas quais as crianças apareciam interagindo com seus pares em brincadeiras (principalmente nos berçários) ou realizando atividades direcionadas, tais como pinturas e desenhos (agrupamentos de crianças de 2 e 3 anos).

---

4 Os textos foram extraídos do livro “Os fazeres da educação infantil” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2000)

5 A câmera digital é utilizada para os registros diários e também das festividades, apresentações das crianças etc. No entanto, algumas educadoras produziram as fotos com a sua própria câmera ou com seu celular.

Para a sessão reflexiva 1, as educadoras foram divididas em três grupos, de acordo com os segmentos a que pertenciam (berçários, 2 anos e 3 anos) para apresentarem as fotos e as descreverem criando um título para cada uma e justificando-o. Em seguida, pedimos que elas selecionassem quatro fotos que representassem esses ambientes.

As fotos produzidas pelas educadoras mostravam as crianças interagindo com os aspectos físicos dos ambientes, sobretudo desenvolvendo atividades dirigidas pelo adulto. As educadoras explicaram que os espaços da creche só têm sentido quando vivenciados pelas crianças, e analisaram cada foto considerando as transformações espaciais produzidas pelas próprias crianças.

A terceira etapa versou sobre a análise das fotos produzidas pela pesquisadora e dos croquis produzidos por uma das bolsistas, aluna do curso de Geografia. O objetivo da sessão reflexiva foi oferecer nossas lentes às educadoras para, no diálogo, realizar uma leitura dos ambientes registrados. As educadoras foram convidadas a analisar o material explicando os arranjos espaciais<sup>6</sup> (LEGENDRE, 1983), isto é, os objetos (mobiliários, brinquedos etc.) e a disposição dos mesmos no espaço sala. Assim, fotos das portas com desenhos estereotipados de meninos e meninas, mobiliário danificado, mascadores escolares (murais, mesas e cadeiras escolares etc.) foram problematizadas pelo grupo ao solicitarmos que elas relacionassem os arranjos espaciais com suas práticas pedagógicas. Na visão das educadoras, a pouca quantidade de brinquedos e mobiliário dificulta a organização de ambientes mais interessantes às crianças. Por outro lado, compartilham da idéia de que o ambiente da criança pequena requer a área central da sala vazia para evitar tombos e machucados. Por essa razão, é comum encontrarmos na maioria das creches brasileiras o tipo de arranjo espacial aberto, isto é, uma organização espacial cuja estruturação é limitada aos contornos do ambiente, por elementos arquitetônicos e não arquitetônicos, como mobília, equipamentos, murais etc.

A quarta etapa constou da oficina de construção de caixas-ambientes. Esta técnica está baseada no “poema dos desejos” (*wish poem*), instrumento desenvolvido pelo arquiteto Henry Sanoff, em 1991, com o objetivo de captar os desejos dos usuários de um determinado ambiente partindo de uma frase aberta, como “Eu gostaria que meu ambiente ...” Uma das

---

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

principais vantagens deste instrumento é conhecer, através da espontaneidade da produção lúdica e do discurso do sujeito, seus sentimentos, sonhos e desejos sobre o ambiente “ideal” (BLOWER, 2008). Além do conteúdo das caixas-ambientes, interessava-nos apreender as escolhas e negociações que ocorriam entre as educadoras durante o processo de construção.

Nesse dia, muitas educadoras faltaram ao trabalho. Isso fez com que redefiníssemos coletivamente a proposta inicial, que era a construção de três ambientes/salas de atividade. Elas se dividiram em dois pequenos grupos (Berçários e Agrupamentos de 2 e 3 anos) para a confecção de 2 caixas-ambientes. Levamos para a creche algumas caixas de sapato e sucatas e lá a coordenação disponibilizou outros materiais (cola, tesoura, hidrocor etc.). As caixas-ambientes foram construídas ao final do Dia Pedagógico, quando as educadoras já estavam cansadas, num tempo reduzido em comparação com as outras intervenções. Elas optaram por fazer colagens de figuras de revista utilizando pouca quantidade de sucata para terminarem rápido. Não foram evidenciados conflitos entre as educadoras nos dois grupos no momento da elaboração dos ambientes nas caixas de sapato.

Ao final da construção, as educadoras apresentaram suas produções justificando a escolha dos ambientes e a sua composição. Para a primeira caixa-ambiente, referente aos agrupamentos de 2 e 3 anos, as educadoras manifestaram o desejo de terem um ambiente exclusivo para elas descansarem e estudarem no horário de almoço e descanso. Para isso, elas modificaram a caixa de sapato, de modo que a superfície fosse ampliada a construção de três ambientes: uma sala para as educadoras, uma brinquedoteca e uma sala de atividades para crianças daquela faixa etária. Foram inseridos nesse ambiente os seguintes elementos: um espelho do tamanho de uma parede, almofadas, fantasias, livros, casa de boneca, brinquedos e um espaço *gourmet* para a preparação de alimentos com a participação das crianças. A escolha de todos esses elementos foi justificada com base no que elas acreditavam que as crianças gostam de fazer e brincar quando estão na creche.

A outra caixa-ambiente, que representava um ambiente para crianças de até 2 anos, as educadoras selecionaram os seguintes itens: espelho, berços, colchonetes, bebeteca, estante alta para guardar material de trabalho das educadoras, TV, brinquedos variados, tais como velotrol e palhaço, e almofadas. A educadora F disse que a bebeteca era um sonho seu.

Na quinta fase, retomamos a apresentação e discussão da experiência de construção coletiva e do conteúdo dos ambientes. Nesse momento, as educadoras que não participaram da oficina puderam conhecer e colocar suas questões e comentários.

Na última etapa realizamos uma sessão reflexiva para a discussão de textos que foram escritos por educadoras da creche Carochinha (USP) e pelas pesquisadoras do Centro de

Investigações sobre o Desenvolvimento Humano (CINDEDI) da USP-Ribeirão Preto. Seleccionamos previamente o material e pedimos que elas se organizassem em trios e duplas para ler e discutir um texto, escolhido por elas, e que procurassem estabelecer conexões entre seu conteúdo e os ambientes da creche. Cada grupo escolheu um texto de seu interesse, discutiu entre si, e depois abrimos a discussão para todas juntas. Percebemos que os textos funcionaram como um disparador de discussão das práticas habituais na creche. Assim, pudemos refletir criticamente sobre o significado de ambientes seguros, ambientes desafiadores, o processo de construção dos “cantinhos” e a participação das crianças na organização dos ambientes.

### **Análise dos dados**

Para fins deste artigo, concentraremos as discussões nas etapas 1 e 2 da pesquisa, que tratam da fotografia como instrumento de formação. A experiência de autoria possibilita ao autor entrar em contato com a sua percepção de mundo, ressignificando vivências e maneiras de agir no mundo (JUSTO; VASCONCELOS, 2009).

Retomando as etapas de produção dos dados, a oficina de autoria de imagens revelou o olhar sensível das educadoras para o espaço como elemento relacional, visto que em todas as fotos encontrávamos as crianças interagindo entre si e com os elementos físicos dos ambientes. Igualmente, pudemos perceber como os ambientes iam sendo transformados/recriados pelos adultos e pelas crianças, de acordo com as propostas e as rotinas da creche e também com as preferências das crianças, que faziam o movimento de resistência. Assim, as salas mostravam-se mais homogêneas (a sala como um só ambiente) quando eram propostas as atividades pelas educadoras, e mais heterogêneas (com diversos ambientes contidos no ambiente sala) quando as propostas partiam das crianças, notadamente nas brincadeiras. É curioso notar que enquanto as fotos dos ambientes dos berçários destacavam episódios de exploração do espelho, do colchonete e dos brinquedos pelas crianças, as fotos dos ambientes dos agrupamentos de 2 e 3 anos mostravam alguma atividade direcionada de caráter escolar sendo desenvolvida com as crianças, tais como pintura, desenho, pesquisa em revistas. Essas imagens podem nos fornecer pistas sobre as concepções de infância e crianças que estão presentes nas práticas da creche. Infância como objeto de intervenção, moralização, controle e dominação pelos adultos, mas também de paparicação, alegria, fragilidade e dependência ao adulto. Crianças obedientes, vigiadas e controladas. Crianças que trabalham/produzem quando realizam os “trabalhinhos”. Crianças que se divertem e relaxam quando brincam nos intervalos das “atividades”. Na sessão reflexiva, as



educadoras dos berçários selecionaram, por exemplo, fotos que expressavam divertimento e amizade entre as crianças.

Embora a proposta fosse a de fotografar as salas, as educadoras do berçário 2 e do agrupamento 2 anos B produziram imagens dos ambientes externos, quais sejam, o solário e o “quiosque”, uma pequena área coberta, feita de alvenaria, em forma circular, localizada no pátio, em frente a porta de entrada da creche. Na sessão reflexiva, elas explicaram que, no caso do solário, ele é um ambiente localizado “nos fundos” das salas dos berçários e separado do pátio, por uma grade, sendo, portanto, um ambiente reservado às crianças pequenas. Em relação ao quiosque, a educadora C disse que, devido a sala ter dimensões muito reduzidas, ela utiliza outros ambientes para desenvolver as atividades. A foto do quiosque mostra a educadora contando uma história para as crianças. Nesse caso, poderíamos dizer que, embora o espaço tenha mudado, a proposta foi a mesma que acontecia na sala: o adulto conta a história e as crianças a escuta.

Verificamos que as educadoras privilegiaram cenas nas quais as crianças estão sentadas à mesa, no chão em círculo ou em um determinado canto temático brincando em agrupamentos de 2 e 3 anos. Grande parte das imagens mostrou a contenção dos movimentos das crianças e a realização de atividades sob a direção do adulto, como podemos notar no excerto a seguir sobre a foto do quiosque:

Educadora K – *“Nessa foto, eles estão todos sentadinhos, mas tinham outras fotos que eles estavam em pé, interagindo, falando.”*

Também, percebemos que há confusão entre a ideia de atividades compartilhadas (coletivas) e atividades individuais realizadas pelas crianças quando uma está próxima da outra, como no caso da massinha que aparece no excerto seguinte:

Educadora K - *“É melhor pra a gente observar. Eu escolhi as minhas quatro [fotos] coletivas, porque acho que eu gosto mais das atividades coletivas. A massinha, no caso, porque eu gosto de ver eles; eles criam, falam, fazem comentários, um mostra para o outro, e eu geralmente fico sentada aqui do lado (apontando para a foto), onde eu não estou aparecendo na hora (...)”*

A análise dos dados revelou a existência do descompasso entre os discursos e as ações das educadoras sobre a organização espacial. Ou seja, enquanto as falas expressavam a valorização dos aspectos físicos do ambiente no cuidado e educação das crianças, os ambientes apresentavam-se precariamente organizados com pouca ou nenhuma participação

das crianças na sua organização. Nos berçários, os ambientes mostravam-se pouco estruturados e empobrecidos. Também evidenciamos arranjos espaciais nas salas dos agrupamentos de 2 e 3 anos compostos principalmente por mobiliário escolar (mesas e cadeiras) reservando pouco espaço para “cantinhos” construídos a partir dos interesses das crianças.

### **Considerações finais**

Este trabalho discutiu a experiência de uma pesquisa-intervenção sobre organização espacial realizada no contexto de formação em serviço de educadores de creche. A pesquisa procurou envolver todos os sujeitos no processo de reflexão crítica e problematização de práticas habituais, e na construção coletiva de respostas para responder aos desafios cotidianos. Percebemos que as educadoras concebem o espaço como elemento que deve ser apreendido na relação com as crianças, e procuram significá-lo e organizá-lo com base nas interpretações que fazem de suas observações sobre essas relações, especialmente sobre as preferências espaciais. No entanto, pouco se constata da participação direta das crianças no planejamento e na organização dos ambientes, apontando para a necessidade de escutar mais o que nos dizem as crianças, com a sua voz e com seu corpo.

A pesquisa sugere que ações de intercâmbio e colaboração entre a universidade e as creches mediante pesquisas dessa natureza podem contribuir significativamente para a elaboração de políticas de formação dos educadores de creche, bem como para a implementação de práticas que considerem o coprotagonismo e a participação das crianças na criação de ambientes que potencializem o seu desenvolvimento.

### **Referências**

BLOWER, H. C. S. **O lugar do ambiente na educação infantil**: estudo de caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer. Rio de Janeiro, 2008. 233f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

BODNAR, R. T. M. Relação teoria-prática na formação em serviço de profissionais de educação infantil: ressignificando a prática pedagógica. In: ROCHA, E. A. C.; KRAMER, S. **Educação infantil**: enfoques em diálogo. 3ª ed. Campina, SP: Papirus, 2013.

BOMFIM, J. **Arranjos espaciais e ocupação do espaço por crianças de 1-2 e 3-4 anos em creches**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

\_\_\_\_\_. Trocas **sociais de crianças de 1-2 anos e arranjos espaciais em creches**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2006.

CAMPOS, M. M. A formação de profissionais de educação infantil no contexto das reformas educacionais brasileiras. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (Orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

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

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

CORSARO, W. **Sociologia da infância**. 2ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

FREITAS, M. T. A. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: FREITA, M. T. A.; RAMOS, B. S. (Orgs.) **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, MG: Editora UFJF, 2010.

KUHLMANN, Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p. 5-18, 2000.

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

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

\_\_\_\_\_. Young children's social competences and their use of space in daycare centers. In: SCHEIDEER, B. H.; ATTILI, G. ; NADEL, J; WEISSBERG, R. (Eds.) **Social competences in developmental perspective**. Dordrecht: Kluwer, p. 263-276, 1989.

\_\_\_\_\_. Interindividual relationships in groups of young children and susceptibility to an environmental constraint. **Environment and behavior**. N 31, v.4, p. 463-486, 1999.

LOPES, J. J. M. Os bebês, as crianças pequenas e suas condições histórico-geográficas: algumas notas para debate teórico-metodológico. **Revista Educação em foco**. Diálogo entre as teorias da atividade e sócio-histórico-cultural. ISCAR Brasil e II Fórum Nacional. Edição especial. Juiz de Fora, MG, p. 151-161, ago. 2012.

MENEGHINI, R. **Relação entre áreas espaciais e interação de crianças pequenas em creche**. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2000.

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

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

PARDAL, M. V. de C.; O cuidado às crianças pequenas no Brasil escravista. In: VASCONCELLOS, V. M. R. (Org.) **Educação da infância: história e política**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil - gênese e crítica de um conceito*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PRESTES, Z. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, M. C. et al. **Os fazeres na educação infantil**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

SZUNDY, P. T. C. **A construção no jogo e sobre o jogo. Ensino-Aprendizagem de LE e formação reflexiva**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

TEBET, G. G. C. **Isto não é uma criança!** Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da Sociologia da Infância de língua inglesa. Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2013.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

\_\_\_\_\_. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010.