

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



QUE LUGAR É ESTE?



KÁTIA ADAIR AGOSTINHO

Orientadora

Eloísa Acires Candal Rocha

FLORIANÓPOLIS

2003

KÁTIA ADAIR AGOSTINHO

**O ESPAÇO DA CRECHE:
QUE LUGAR É ESTE?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, como exigência parcial para obtenção de título de Mestre em Educação sob orientação da Prof^a Dr.^a Eloísa Acires Candal Rocha.

FLORIANÓPOLIS

2003

*Para meus sobrinhos que estão por vir.
Que o futuro que os receberá tenha a marca
de um profundo respeito à infância,
que hoje enunciamos como necessários.*

AGRADEÇO...

Às crianças, profissionais e familiares da Creche Diamantina Bertolina da Conceição que deram espaço e tempo em suas vidas para que esta pesquisa ocorresse.

À professora Eloísa Acires Candal Rocha, orientadora desta pesquisa, companheira, fortalecedora, inspiradora, que sempre colaborou e acompanhou minha trajetória de mulher-professora-pesquisadora da Educação Infantil.

À minha família querida: meus pais, Alcides e Adair, pelo amor e dedicação constantes; meus irmãos Mônica e Douglas, ela (Momo) minha companheira de brincadeiras no “ranchinho”, no “pastinho”, na “lagoa”, na “lomba”..., ele (Gô), por ser pela vida afora nossa “eterna criança”; e ao Tom.

Aos meus avós que embalaram minha infância e pela vida afora me encheram e encham de “mimos”: Papaulo e Véia (in memória), Vô Zé Agostinho e Vó Ozima.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação de 0 a 6 anos (NEE0A6), especialmente a Bea e ao Josué pelas importantes contribuições e incentivos, tão próximos, carinhosos e necessários e às colegas de mestrado: Adriana, Alcy, Deise, Patrícia e Raquel, companheiras deste processo de formação cheio de inquietações e crescimentos.

Aos professores Lino F. B. Peres e Ana Beatriz G. de Faria pelas importantes sugestões na qualificação. Ele, por ter me instigado à fazer um trabalho comprometido, ela (Bia), por ter me desafiado à fazer um trabalho revolucionário; não sei se alcancei a tarefa mas os desafios me acompanharam ao longo deste processo.

A todos que viveram comigo a paixão, o sonho realizado do Espaço Infantil, crianças, professoras, familiares e amigos.

Aos meus muitos e valiosos amigos: Mari, Mile, Deise, Paulinha, Carlinha, Román, Roberta, Cris, Marcinha, Sandra, Marcelus, Crisinha, Morgana, Ronei, Ivam, Renata, Ana, Paulão, Luis, Claudinho, Maurício, Caio, Alê, Rô, Tati, Vânia, todos tão especiais e necessários, tão presentes, próximos, fundamentais...

Àqueles amigos, companheiros, primos que compartilharam comigo minha infância longa, brincante e feliz: Lena, Rose (Zeca), Zaga, Nado, Desinho, Chiquinho, Nívia, Nadia, tio Abenir, Daí, Kiki, Bi, Léli e Di.

Aos funcionários da Prefeitura Municipal de Florianópolis que colaboraram na coleta de dados desta pesquisa.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos.

A todos que, de formas diversas, contribuíram para a realização deste trabalho.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O Espaço da Creche: que lugar é este?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

RESUMO

Esta pesquisa tem como lócus de estudo uma creche da rede regular pública municipal de Florianópolis, que atende crianças de zero a seis anos, em período integral. A abordagem parte das manifestações infantis no espaço físico da creche e procura apreender como estas se apropriam desse espaço e as marcas que nele imprimem; é trazido também o ponto de vista dos adultos, profissionais e famílias e da arquiteta responsável pelo projeto arquitetônico da creche, por meio de entrevistas a título de contribuição e enriquecimento do texto.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram a valorização das crianças como informantes, o registro fotográfico, a observação participante, entrevistas e registro em diário de campo. Inicialmente, foi realizado um inventário geral das configurações espaciais das creches públicas municipais de Florianópolis, da rede regular, com base nas plantas baixas e de implantação, e feito um levantamento das legislações que regulam as construções desses espaços. Posteriormente, foi escolhida uma creche da rede citada para proceder à análise desta pesquisa dando visibilidade ao ponto de vista infantil para buscar as “pistas” que as crianças nos dão para pensarmos os espaços coletivos da educação de zero a seis anos na implementação de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Ao conhecer a forma como o espaço da creche se transforma em lugar socialmente construído nas relações que ali são travadas entre as crianças e os adultos que a habitam, foi observado que as crianças querem o lugar da creche como um lugar de brincadeira, um lugar de liberdade, um lugar de movimentos, um lugar de encontros e um lugar para estar a sós.

Palavras chaves: espaço; criança; educação infantil.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	01
1.1	O caminho da pesquisa.....	12
2	CARACTERIZAÇÃO DAS CRECHES.....	27
2.1	Educação Infantil em Florianópolis: um pouco de história.....	27
2.2	Em Busca de Uma Caracterização Física das Creches.....	31
2.3	O Espaço Físico das Creches Municipais e a Legislação.....	45
3	CONTEXTUALIZANDO A CRECHE.....	50
4	QUE LUGAR É ESTE?.....	74
4.1	Um lugar de brincadeira.....	74
4.2	Um lugar de liberdade.....	95
4.3	Um lugar para me movimentar.....	115
4.4	Um lugar para encontrar.....	128
4.5	Um lugar para mim.....	139
5	CONSIDERAÇÕES, para este tempo, FINAIS.....	148
6	BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E/OU INDICADA.....	152
7	ANEXOS.....	162

1-INTRODUÇÃO

Antes de ser concretizada, uma idéia tem uma estranha semelhança com a utopia. Sartre

Saber sobre o espaço físico da creche, transformado em lugar¹, a partir das crianças é o interesse desta pesquisa que se insere num contexto maior, do NEE0a6 do CED / UFSC (Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre a Educação de 0 A 6 Anos), do qual faço parte; esse grupo de pesquisadores tem como objeto de análise, desde 1991, a caracterização e o estudo das creches e pré-escolas, encaminhando uma pesquisa institucional para realizar um amplo diagnóstico da educação infantil com base em um estudo sobre o município de Florianópolis.

A primeira caracterização, concluída em 1994, permitiu a avaliação dos limites e possibilidades dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e serviram de subsídios para o aperfeiçoamento de novos estudos diagnósticos e atualização do levantamento inicial realizado em 1996 com a pesquisa: “Educação Infantil: Trajetórias institucionais e perspectivas educativas da creche e da pré - escola”.

Esse estudo abriu novas demandas de pesquisa, indicando a necessidade de um maior conhecimento dos espaços físicos das instituições; muitas indagações feitas nele instigaram esta pesquisa sobre o espaço físico das creches, as quais retomarei aqui brevemente para problematizarmos a temática: quais as configurações espaciais privilegiadas para a educação e o cuidado das crianças ? No que se assemelham ou se diferenciam dos espaços escolares ? Como as marcas do espaço podem indicar as finalidades propostas para a educação infantil?

Concomitantemente à reflexão sobre essas questões, no NEE0A6, por ocasião do início desta pesquisa, estávamos fazendo o esforço de construirmos indicadores para a avaliação dos serviços em Educação Infantil, sendo esta uma demanda da área,

¹ O espaço físico da creche torna-se lugar socialmente construído, nas relações das crianças e adultos que nele habitam.

na qual a reflexão sobre os espaços físicos das instituições se faz necessária, pois o consideramos elemento fundamental para a Pedagogia da Educação Infantil².

Para além de vir ao encontro das tramas de investigações do NEE0A6, esta pesquisa deseja contribuir para a consolidação da Pedagogia da Educação Infantil, pois segundo Ana Lúcia Goulart Faria (1998), “a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a Pedagogia”. Para Viñao Frago (1998, p.61) “a educação possui uma dimensão espacial e que, também, o espaço seja, junto com o tempo, um elemento básico, constitutivo, da atividade educativa”. Desejo este despretenso, construído nos doze anos na prática com crianças, na partilha de angústias com meus pares e na insistência de seguir sonhando, apaixonada.

Pensar as especificidades da Pedagogia da Educação Infantil é tarefa que a área vem fazendo, apresentando-se ainda como grande desafio. O documento do MEC-COEDI (1995), “*Crterios para um Atendimento em Creches e Pré-Escolas que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas*”, de autoria de Maria Malta Campos e Fulvia Rosemberg, contém princípios relacionados às dimensões físicas e culturais das crianças e traz as bases para a o desenvolvimento desta pesquisa e que devem ser considerados nas instituições de educação infantil, quais sejam:

Nossas crianças têm direito à brincadeira; Nossas crianças têm direito à atenção individual; Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza; Nossas crianças têm direito à higiene e a saúde; Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos; Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade; Nossas crianças têm direito e expressar seus sentimentos; Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante o seu período de adaptação à creche; Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

² A expressão *Pedagogia da Educação Infantil* foi retirada da tese de Rocha (1999), em que a autora esclarece que a utilização desta terminologia *Pedagogia da Educação Infantil* visa a demarcação dos limites territoriais da educação de crianças pequenas em espaços institucionais coletivos, mas que não deve ser vista fora do campo da *Pedagogia da Infância*, pois não tem a intenção de “advogar a departamentalização da Pedagogia em campos específicos” (Rocha, 1999, p.55).

Ao longo do referido documento, encontramos indicações sobre como deveria ser o espaço da creche; logo no item três aborda especificamente esta temática pontuando o direito das crianças a um “ambiente aconchegante, seguro e estimulante”, prevendo que o espaço das instituições de educação infantil tenham lugares arrumados com capricho e criatividade, conservados, salas claras, limpas e ventiladas, sem objetos e móveis quebrados nos lugares onde as crianças ficam, mantendo fora do alcance delas produtos potencialmente perigosos, com lugares agradáveis para se recostar e ficar calmamente, lugares para seu descanso e sono, lugares para exposição dos trabalhos realizados pelas crianças, com janelas na altura da criança, os equipamentos e os espaços de circulação de acordo com suas necessidades, espaço acolhedor para receber as famílias.

Noutros trechos do documento, encontramos questões pertinentes ao tema que indicam a importância de lugares apropriados para guardar brinquedos, com livre acesso às crianças; salas arrumadas de forma a facilitar brincadeiras espontâneas e interativas; espaços externos que permitam a brincadeira das crianças; espaços com plantas e canteiros; espaços para brincar com água; tanque de areia limpos e conservados; ambiente tranquilo e agradável para refeições; cozinha e dispensa limpas, arejadas e organizadas; espaços para hortas; livros ao acesso das crianças; espaços amplos para correr, pular e saltar; espaços livres cobertos; espaço de criação cultural das crianças, das famílias e da comunidade; prevê ainda a vivência em outros espaços para além do da creche, na cidade e no bairro.

A análise apurada dos itens do documento do COEDI nos ajuda a construir a creche como um lugar que as crianças possuem para viver seus direitos. Pois, todas as meninas e meninos brasileiros de zero a seis anos têm o seu direito à educação em creches e pré-escola garantidos desde a Constituição de 1988, fruto das reivindicações da sociedade, direito este que reconhece a criança como sujeito de direitos e oportuniza a igualdade de oportunidades entre homens e mulheres. Sabemos, no entanto, que não se efetiva, permanecendo apenas na letra morta da lei. Craidy (apud Rocha, 1999, p.13) nos alerta que “apesar do grande crescimento das vagas em creches e pré-escolas ocorridas nos anos 80, sob a pressão da demanda e programas

emergenciais, há ainda um longo caminho a percorrer para que a demanda seja atendida”.

A esse respeito Fülgraff (2001, p. 38) afirma que os direitos das crianças “reconhecido no ‘papel’ garantem um avanço jurídico, no entanto os resultados desse avanço necessitam ser traduzidos em ações concretas no campo das políticas sociais para a infância brasileira.”

O problema maior se apresenta quanto à ausência de recursos previstos para essa etapa da educação básica³. A União passou a responsabilidade aos municípios, estes por sua vez não dispõem de recursos para implementá-la, refletindo, assim, a situação em que nos encontramos: demandas não atendidas, infra-estruturas inadequadas, falta de formação e profissionalização⁴.

Como instituições sociais coletivas, as creches e pré-escolas compartilham com as famílias a tarefa de cuidar e educar as crianças de 0 a 6 anos, e é nesses espaços coletivos, públicos, que esta pesquisa se desenvolveu, sendo a creche⁵ o seu *locus* de análise, por compreender que nela a urgência de refletir sobre seus espaços é maior, pois as crianças que a freqüentam, ficam aí todo o seu dia, de segunda a sexta-feira, vivendo nela boa parte de sua infância. Para dar uma idéia desse tempo, Batista (1998, p.10), quantifica o tempo que as crianças a freqüentam: “aproximadamente dez a doze horas por dia, sessenta horas por semana, duzentas e quarenta horas por mês, duas mil e quatrocentas horas por ano, durante os primeiros anos de suas vidas”.

O ingresso nas creches se dá por volta do terceiro, quarto mês de vida da criança, espaço onde ela passa a permanecer em tempo integral. Seu convívio familiar restringe-se ao final do dia e aos finais de semana e as possibilidades que tem de conviver noutros espaços, com outras pessoas são reduzidas, sendo a creche o lugar por excelência de suas trocas e vivências.

A creche apresenta-se como um espaço em que as crianças que nela estão, sujeitos de direitos, têm para viver sua infância na contemporaneidade. Como tal, têm

³ A educação Infantil é prevista na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – BRASIL, lei 9394/96.

⁴ A esse respeito consultar Fülgraff (2001, Dissertação de Mestrado, UFSC).

⁵ Usarei o termo creche, ao longo de todo o texto, para me referir às instituições de educação infantil do município de Florianópolis, que recebem crianças de 0 a 6 anos, preferencialmente em período integral, diferenciando-se do previsto na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) pela qual a creche atende crianças de 0 a 3 anos e a pré-escola atende crianças de 4 a 6 anos.

de tornar-se *um lugar de vivência dos direitos das crianças*, para que os reafirmem em suas ações. Sarmiento (2000) observa que “a lógica dos direitos das crianças constitui neste final do século, uma das mais interessantes propostas reabilitadoras da missão cívica da escola pública”. Para que isto ocorra, temos então de garantir as nossa crianças uma verdadeira participação, entendendo-as como “actores do seu próprio destino”, como participantes ativas e interessadas do espaço cívico, capazes de, nesse contexto, assumir direitos e deveres.

Pensar o espaço da creche, a forma como ele se torna lugar socialmente construído pelas crianças e adultos que o habitam, exige que incluamos as crianças, que consideremos suas manifestações e expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias desta etapa da vida. Isso desafia nosso poder adulto ao incluir a racionalidade infantil, e também o “rigor e a imaginação metodológicas para a criação de mecanismos de participação” (Sarmiento, 2000), dando vez e voz aos *mudos da história* (Martins, 1993).

A educação da infância apresenta-se como um campo de possibilidades, está em aberto, não é pré-definido, julgado no cotidiano, aceita a imprevisibilidade, a informalidade; nela pode-se tirar o máximo partido das vozes das crianças. Suas balizas e fronteiras são estabelecidas pelas múltiplas linguagens como possibilidade de pluralização dos saberes e de comunicação nas várias linguagens.

Segundo Kuhlmann Jr. (1999, p. 60), a caracterização das instituições de educação infantil como lugar de cuidado e educação indissociados “adquire sentido quando segue a perspectiva de tomar a criança como ponto de partida para a formulação das propostas pedagógicas”. A participação e o protagonismo das crianças no campo da pesquisas e da prática enriquecem o desenvolvimento do papel profissional dos adultos, que se humanizam no seu trabalho com as crianças e se (re)alfabetizam nas múltiplas linguagens.

As crianças de zero a seis anos, *sujeitos de pouca idade*, precisam que os espaços físicos das instituições de educação infantil atendam às suas necessidades, às diferentes necessidades das crianças quanto a gênero, idade, classe, religião, etnia, culturas, etc.; necessitam que levem em conta todas as suas dimensões: a lúdica, a afetiva, a artística, a cognitiva, a social, a física, etc..

Mobilizada por estas idéias quis conhecer os espaços das instituições de Educação Infantil partindo das crianças, para saber mais sobre a forma infantil de perceber , de se relacionar , de viver no espaço físico das instituições.

Dessa forma, esta pesquisa analisou os espaços físicos, suas configurações e distribuição em uma creche da rede pública municipal de Florianópolis, direcionando o foco de observação nas crianças e na forma como elas o ocupam e vendo como se relacionam com o espaço, tornando-o lugar. Teve-se em mente obter possíveis pistas que elas mesmas nos poderiam fornecer para subsidiar a prática pedagógica para elas voltada, contribuindo assim, para a implementação de uma Pedagogia da Educação Infantil.

Busquei, então, conceituar espaço, tarefa que não se mostrou fácil. Segundo Santos (1985, p.1), “uma das fontes mais freqüentes de dúvida entre os estudiosos do tema parece ser o próprio conceito de espaço”. Mas, enfrentar esse desafio foi fundamental, pois, segundo Harvey (1989 p.190), “o modo como representamos o espaço (...) na teoria importa, visto afetar a maneira como nós e os outros interpretamos e depois agimos com relação ao mundo”.

O espaço, assim como o tempo, são categorias básicas de nossa existência; tendemos a tê-los como certos, raramente discutindo o seu sentido. No dicionário Houaiss (2001, p.1221), encontramos espaço definido como: “*extensão ideal, sem limites, que contém todas as extensões finitas e todos os corpos ou objetos existentes ou possíveis*”. Coelho (1997, p.21), refletindo sobre a construção do sentido na arquitetura, trata o espaço como o objeto da arquitetura, e o conceitua como: “Um conjunto analisável de signos”.

O espaço físico da creche torna-se lugar socialmente construído. Malaguzzi (apud Gandini, 1999, p.72) nos fala que os italianos⁶ pensam as escolas para crianças pequenas: “como um organismo vivo integral, como um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças... como uma espécie de construção em contínuo ajuste”. Nesse processo da creche tornar-se lugar,

⁶ A contribuição italiana tem sido de grande valor para nossas pesquisas e práticas na educação infantil, sobre a mesma, consultar Faria (1994).

adultos e crianças ao habitá-lo dão os sentidos e significados, conforme suas concepções acerca da educação de crianças pequenas.

Forneiro (1999, p.231) traz a visão do professor Enrico Battini, da Faculdade de Arquitetura de Turin, para quem temos de entender o espaço “como *espaço de vida*, no qual a vida acontece e se desenvolve: é um conjunto completo”. Assim penso o espaço da creche: como espaço que, ao transformar-se em lugar, nas relações que ali estabelecem as crianças e os adultos seus usuários, é um lugar de vida, pulsante e rica, abrigo da infância. Battini segue nos dizendo que, para a criança,

o espaço é o que sente, o que vê, o que faz nele. Portanto, o espaço é sombra e escuridão; é grande, enorme ou, pelo contrário, pequeno; é poder correr ou “ter que ficar quieto”, é esse lugar onde ela pode ir para “olhar, ler e pensar”.

O espaço é em cima, embaixo, é tocar ou não chegar a tocar; é barulho forte, forte demais ou, pelo contrário, silêncio, é tantas cores, todas juntas ao mesmo tempo ou uma única cor grande ou nenhuma cor...

O espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço. (grifos no original).

Para Frago (1998, p.61), o espaço se projeta ou se imagina; o lugar se constrói. “Constrói-se ‘a partir do fluir da vida’ e a partir do espaço como suporte; o espaço, portanto, está sempre disponível e disposto para converter-se em lugar, para ser construído”.

Fui então, encontrar-me com as crianças, para saber da forma como elas estão construindo o lugar da creche, buscando conhecer a forma infantil de se apropriar desse espaço da creche, entendendo que “é preciso conhecer a criança”, para pensar o espaço da creche antes de tudo em função dela. (Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, 1988).

Pensar o espaço da creche a partir do que as crianças nos apontam vai ao encontro da indicação de Faria (1998), para a qual a organização deste deve contemplar prioritariamente as crianças. Então, contemplei as crianças nos seus modos de se apropriar do espaço, nas marcas que nele imprimem, objetivando daí retirar indicações do que lhes é de interesse e necessidade para aprendermos com elas a

construir a creche como um lugar para viver a infância na atualidade, um espaço que respeite este sujeito de direitos, criança, com tudo o que lhe é próprio.

Souza Lima (1995, p. 200) já apontava as instituições de educação infantil e a escola como “espaços para se viver a infância, como áreas que se destinam institucionalmente para elas”; pensando estas instituições (1989, p.102) como “possibilidades de reconquista dos espaços públicos e populares – domínio das atividades lúdicas (jogos e brinquedos)-, que as crianças e jovens perderam na cidade capitalista e industrial”. No entanto, adverte que para esta reconquista acontecer requererá que rompamos com a “escola/prisão/fortaleza” e a transformemos em “escola/praza/parque”. Essa transformação

não é só uma questão de projeto arquitetural, limitado à ação do arquiteto, mas é, sobretudo, a transformação do modo de pensar o espaço/serviço educativo como local da propriedade coletiva, pública e, por isso, de sua apropriação dinâmica, a cada novo grupo que entra na escola, reelaborando a história da sua produção e dos seus produtores.

Temos, então, a tarefa de pensar a creche como um lugar onde as crianças possam viver sua infância, não deixando de lado a importância de lutarmos pela reconquista dos espaços públicos, que foram rapidamente privatizados com o processo acelerado do capitalismo industrial. A rua agora é dos carros, as praças, quase inexistentes, são inseguras, danificadas e sujeitas à depredação, restando às crianças poucos espaços para viver coletivamente, onde possam partilhar, serem solidárias e traçarem regras em comum, no convívio/confronto com seus pares e adultos. Cabe aqui o alerta feito por Souza Lima (1995, p.190), para que reflitamos sobre nosso compromisso com a infância, atentando para “a situação específica da realidade metropolitana, buscando oferecer às crianças o mundo lúdico, próprio de suas idades, o qual as sociedades concorrenciais têm destruído sistematicamente”.

Tonucci (1996, p.95) fala-nos que as cidades cresceram quase contra seus habitantes, especialmente os mais débeis, dentre eles as crianças, desafiando-nos a assumi-las como parâmetro para pensar a cidade. Assim “cuando la ciudad sea más apta para los niños lo será también para todos”. Seguindo, afirma que esta atitude

devolverá “a nuestras calles el rol social de lugar público, de encuentro, de paseo y de juego, que han tenido y que deben recuperar”.

É no bojo das transformações trazidas pela industrialização e urbanização capitalistas que a rua e a praça deixam de ser o principal lugar de contato/convívio de adultos e crianças, uma vez que a propriedade privada toma o lugar destes espaços públicos/coletivos. Souza Lima (1994, p.10), nos fala do sabor do “lugar qualquer” de nossa infância que “guardava ainda o sabor das ruas e praças das cidades pré-industriais; poucos carros e pessoas desconhecidas, a rua oferecia a segurança do lugar de todos os moradores que se conheciam, prolongamento das suas habitações”.

Nesse processo de privatização dos espaços públicos, gesta-se a possibilidade da educação infantil, assim como a escola de ensino fundamental ser o espaço/ lugar de vivência da infância, posto que agora a rua e a praça já não são mais o “lugar qualquer” de nossa infância.

É o espaço físico da creche que abriga as relações entre crianças, seus coetâneos, maiores e menores, com os adultos, profissionais e familiares e, entre estes; para Souza Lima (1989, p. 14), “o espaço organizado ou construído é mediado, qualificado, completado ou alterado pela relação que nele estabelece o indivíduo consigo próprio e com outros indivíduos”, qualificando-se como um ambiente; para as crianças o espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medir, vender, guardar, já para elas existem “o espaço-alegria, o espaço-medo, o espaço-proteção, o espaço-mistério, o espaço-descoberta, enfim, os espaços da liberdade ou da opressão”.

Diante da concretude do espaço os sujeitos, seus usuários, dão respostas diferenciadas, conforme suas concepções acerca do ser e estar no mundo; o espaço da creche, transformado em lugar revela-nos as concepções de educação infantil da instituição, de como a creche vê as crianças e sua educação. O espaço é um instrumento de poder, que está nas mãos dos adultos responsáveis pela creche. Temos, todavia, de incluir as crianças para que esta relação não seja unilateral, combatendo o denunciado por Souza Lima (1989, p. 38) que caracteriza espaço escolar como: “desinteressante, frio, padronizado e padronizador, na forma e na organização das salas, fechando as crianças para o mundo, policiando-as, disciplinando-as”,

tornando o espaço da creche um lugar de convívio coletivo que respeita as diferenças de idade, etnia, cultura, classe social, religião, gênero, etc..

Preocupa-me ver, por todos os lados, os mesmos espaços, as mesmas configurações físicas, creches que se repetem e que, por sua vez, repetem a escola. França (1994, p.12) ao visitar escolas de vários níveis, da pré-escola às universidades, nos diz: “pude constatar que as diferenças não eram muito grandes, prevalecendo uma homogeneidade assustadora”. Afirma ainda que as repetições mecanizadas desfavorecem as interações e minimizam as possibilidades de reação frente ao estabelecido: “a repetição de uma forma, presente na configuração das salas de aula e de todo ambiente escolar, ajuda a garantir o controle e a disciplina”.

Esta ditadura da mesmice nas creches públicas da rede de educação do município de Florianópolis está na cor _ o marfim com vermelho _ salvo raras exceções; no parque, onde invariavelmente encontramos as mesmas cores e os mesmos brinquedos; no chão, muito concreto, cerâmica e pedrisco; paredes de concreto e lisas, portas sempre com linhas retas e a mesma textura lisa, altas, como que construídas em terra de gigantes; janelas de metal, são muitas e na altura das crianças; teto pesado, bruto, de concreto, tão inalcançável!

Acompanham essas visões, os sons das reclamações dos profissionais do tipo: “*O espaço não permite*”, “*não tem espaço*”, “*as paredes são duras, não tem como resolver*”, cabendo aqui recuperar a pergunta de Pierce (apud França, 1994, p.75): “Como é que a variedade pode surgir no útero da homogeneidade?”.

Diante do império da mesmice, luzes ainda permanecem, teimando em ser destoantes. Luzes-lugares, onde a imaginação, a criatividade, a sensibilidade de alguns, põem marcas diferentes nos espaços. Diante da mesma dureza e frieza do concreto, dão respostas outras que o personaliza e dá vida, oportunizando às crianças um lugar para viver a sua infância, incluindo a novidade da qual são portadoras.

É interessante e esperançoso notar que determinados fatos acontecem à revelia de pressupostos tidos como lógicos, não se podendo desconsiderar a perspectiva da mudança, de novas saídas. As mesmas paredes, com a dureza e imobilidade do concreto se apresentam de forma diferenciada em algumas creches e, por vezes, em

algumas salas como expressão da pedagogia adotada, da criatividade, imaginação e sensibilidade das pessoas que a habitam.

Dessa forma evidencia-se a função do adulto de incluir as crianças, possibilitando-lhes efetiva participação, para que elas possam oferecer valiosos subsídios que nos ajudarão a construir relações educativas pautadas no respeito e na valorização da condição infantil. Lembro aqui Langsted⁷ (1991), segundo o qual “temos que considerar as crianças como especialistas quando se trata de suas próprias vidas”.

Nelas fui buscar as respostas para minhas indagações, apostando que me dariam sinais que indicassem os caminhos possíveis para a construção de um espaço/lugar da creche que respeite os direitos, sentimentos, desejos, jeitos e trejeitos de crianças. Procurei seguir, nessa busca, o indicado por Boaventura de Souza Santos (2000), para o qual as respostas para os problemas da modernidade devem ser buscadas no interior das experiências daqueles segmentos que mais ficaram marginalizados na sociedade moderna.

O espaço físico da creche é o cenário de convivência de três atores: crianças, profissionais e famílias (diferente da casa, do hospital e da escola)⁸, com identidade própria, pautada no princípio do cuidado - educação das crianças de zero a seis anos, lugar de vivências de seus direitos; dando a todos os atores a oportunidade de pensar e organizar o espaço. A participação de todos os segmentos na reflexão sobre o espaço possibilitará o sentido de pertencimento por parte de cada um; tornará as relações mais democráticas, contribuindo para tirarmos a centralidade adultocêntrica⁹ das relações educativas, garantindo a efetiva participação das crianças.

⁷ Tradução livre de Débora Thomé Sayão, revisada por Edna Duck e Brian Duck. (mimeo).

⁸ Esta diferenciação foi tratada por Cerisara (1999), Faria (1999).

⁹ De acordo com Márcia Gobbi (1997, p.26), "o termo adultocêntrico aproxima-se aqui de outro termo bastante utilizado na Antropologia: o etnocentrismo e se caracteriza por uma visão de mundo segundo a qual o grupo a que pertencemos é tomado como centro de tudo e os outros são olhados segundo nossos valores, criando-se um modelo que serve de parâmetro para qualquer comparação. Nesse caso, o modelo é o adulto e tudo passa a ser visto e sentido segundo a ótica do adulto, ele é o centro".

1.1- O Caminho da Pesquisa.

Minhas primeiras questões para o espaço físico das instituições de Educação Infantil eram bem primárias, pois eu não conhecia sequer suas bases: como eram suas configurações físicas e distribuições espaciais ? Por onde começar? Qual creche, ou creches escolher?

Dei meus primeiros passos, imprecisos e ansiosos, na direção de conhecer quatro realidades da rede pública municipal de Florianópolis. A escolha foi aleatória, utilizando como critério uma por região, baseando-me no estudo feito por Catto (1998)¹⁰, no qual a região da grande Florianópolis foi dividida em quatro regiões (norte, sul, central e continental). As creches sorteadas foram: Creche Vargem Pequena (norte), Creche Idalina Ochôa (sul), Waldemar da Silva Filho (central) e Dona Cota (continental). Pretendia com isto: realizar um inventário geral das configurações espaciais das creches públicas municipais de Florianópolis, a partir de plantas baixas e/ou registros fotográficos; estabelecer relações entre os padrões de configuração encontrados e as finalidades educativas das instituições; indicar categorias gerais de análise do espaço, de forma a contribuir para o estabelecimento de indicadores de avaliação dos serviços na educação de crianças de zero a seis anos.

Concomitantemente, fui realizando o levantamento bibliográfico pelo qual me deparei com a realidade de uma temática ainda pouco abordada. Frago (1998, p.11), historiador, estudioso desta temática, nos diz que “apesar da importância da dimensão espacial da atividade humana em geral, e da educativa em particular, essa última é uma questão não estudada nem a fundo nem de modo sistemático”. Nesta direção, França (1994,p.71) reitera a argumentação anterior, dizendo que “os estudos que refletem sobre a educação apenas assinalam a preocupação com o lócus escolar, sem se deterem mais cuidadosamente ao assunto”.

Temos ainda Batista (1998, p.29), que, em sua dissertação de mestrado “A Rotina no Dia-a-Dia da Creche: entre o proposto e o vivido”, abordou a temática do tempo na creche. E nos diz que “penetrar no tempo e no espaço da creche tornou-se

10 Ângela Raquel Kolb Schiefler Catto, pesquisa de iniciação científica: “Instituições de 0 a 6 anos em Florianópolis nos anos de 93 e 97: distribuição geográfica e variação numérica”

um grande desafio (por ser um campo pouco pesquisado e estudado)”. Essa foi a realidade que se apresentou durante o levantamento bibliográfico: um campo para nós, da área da educação Infantil, pouco estudado, em cujo contexto os poucos trabalhos encontrados estão vinculados à escola.

Intensifiquei, então, uma interlocução com outras áreas: Arquitetura, Antropologia, Geografia, História, Sociologia e Psicologia com um caminho para pensar o espaço na Educação Infantil, tendo um papel fundamental a Arquitetura, que muito tem contribuído para nossa compreensão sobre os sentidos do espaço físico¹¹. Essa interlocução contribuiu também para chegarmos a uma compreensão mais abrangente da atuação da educação infantil na creche e pré-escola a partir do cruzamento entre diversas áreas, buscando conhecer “suas múltiplas facetas e determinações”, já apontado por Rocha (1999).

Lado a lado a essa preocupação, compreendendo e desejando uma pesquisa de cunho formativo, tive como premissa o envolvimento dos sujeitos. Fui então até as creches e expus minhas intenções de pesquisa. Efetivei contato com três das creches escolhidas, realizando reuniões com o coletivo da instituição, ocasiões em que ao expor meus objetivos de pesquisa, recebi a aceitação dos grupos, que sempre colocavam a necessidade de pensar os espaços como forma de contribuição para suas práticas.

Nesse contato inicial com as creches muitas questões se colocaram: em cada creche visitada uma realidade diferente, as configurações físicas muito diversas e seu entorno também. Como lidar com tamanha diversidade e distância entre as creches? Diminuir o número delas a serem pesquisadas? Com que critérios? Como serão as outras 27 creches da R.M.E. de Florianópolis?

Esses passos e questionamentos iniciais confirmaram que o fazer a pesquisa, delimitar o problema e seus necessários recortes e definir com clareza os objetivos é um processo que vai se constituindo à medida que adentramos a realidade, combinando o rigor teórico com a abertura para deixar a realidade *falar*, de modo que a teoria fosse acionada a partir de uma demanda da realidade. Pois, compreendo o método como um caminho, trilhado num processo de encontro entre o sujeito-pesquisador, ancorado numa teoria, e o sujeito-objeto, no meu caso as crianças, numa

¹¹ - Para aprofundar essa questão, consultar Coelho (1979).

relação de *alteridade*. Alguns procedimentos foram escolhidos logo, como a valorização dos modos de ser criança, suas vozes, significações e representações. A utilização da fotografia e a observação participante, o diário de campo e ainda entrevista com profissionais e familiares, para saber da história da creche e suas idéias acerca do espaço físico dessa instituição, informações estas que foram consideradas complementares uma vez que o foco central foram as crianças.

Azanha (1992) nos mostra o engodo que é a idéia do método entendido como procedimento regular para alcançar êxito. Nas ciências, o êxito é a criação de idéias cujo processo é refratário a regulações garantidoras de resultados. O autor nos fala da ilusão metodológica segundo a qual, em se possuindo um método e determinados procedimentos seqüenciais, a sua aplicação conduziria a determinados resultados. Embora saibamos que existem fatos que são extremamente reguláveis, em que se seguindo todos os procedimentos do método chegaremos ao resultado, existem também os fatos que não se prendem a regulações e determinações prévias, nestes precisaremos da criação do pesquisador, podendo beber das evidências históricas para perceber que *não há método para inventar idéias*.

O autor reitera sua crença no estudo do cotidiano para a constituição de uma ciência do homem, apontando a necessidade de reconhecemos nos estudos da cotidianidade que “a idéia de uma totalidade não é uma descoberta empírica aflorada espontaneamente da observação, mas fruto de uma ‘operação conceitual’, do exercício cognoscitivo de um ponto de vista”, sendo esse ponto de vista sempre teórico, o posicionamento, o aporte teórico do pesquisador. Vejo com isto que sua posição é clara quanto ao caráter da não-neutralidade do pesquisador, idéia da qual partilho e o quanto nas pesquisas há de subjetividade e criação do pesquisador, sem com isto esquecer do necessário rigor teórico, não apenas assumindo uma postura de deixar a *realidade falar*.

Compreendi, neste contato com a realidade, que faltavam dados essenciais, necessários para a condução da pesquisa: conhecer e mapear a rede, suas diferentes configurações, se apresentaram como atividades necessárias. Comecei então a realizar um levantamento de todas as plantas baixas das creches da rede municipal de

educação de Florianópolis, para mapeá-las e caracterizá-las, com o intuito de preenchermos esta lacuna revelada em nossa ida a campo.

Nesse processo de busca de dados muitas foram às idas as Secretárias de Educação e Obras de Florianópolis e do Continente e, ao IPUF, onde a investigação exigiu uma atividade de “garimpo”¹², pela falta de sistematização ou organização dos dados; dentro dessa realidade, temos outros dados importantes aos quais ainda não tivemos acesso, e que exigem novas investigações.

Pelo levantamento das plantas baixas das creches, consegui, do universo de trinta e duas creches que compõem a rede, encontrar e catalogar vinte e sete plantas, restando cinco, que compreendem: Creche Múquem (Rio Vermelho) e Francisca Idalina Lopes (Morro das Pedras) em regime de comodato, Creche Santa Terezinha do Menino Jesus (Prainha) que é alugada, Creche Celso Pamplona (Jardim Atlântico) e Creche Costeira do Ribeirão (Ribeirão da Ilha) que é um imóvel adaptado.

Ao analisar as plantas baixas, percebi que na maioria delas o dado da metragem do terreno não constava; como a lógica seguida é a do padrão, muitos projetos de que dispunha eram apenas o modelo, não apresentando, assim, dados referentes às especificidades da implantação de cada creche. Acreditei que essas informações eram fundamentais para que pudesse cruzar a área construída com a área livre e, esta última, com o número de crianças recebidas pela creche. Fiz então nova visita à Secretaria Municipal de Obras, para obter as plantas de implantação das creches, tarefa esta muito difícil e morosa, para a qual tive que contar com empenho e ajuda de algumas pessoas na recolha desses dados que, não sistematizados ou organizados, se encontram dispersos pelas secretarias e muitas vezes com paradeiro desconhecido.

De posse dos dados dos projetos de implantação, que se revelaram mais esparsos do que os das plantas baixas, realizei o cruzamento entre esses dados para ter uma idéia geral da distribuição dos espaços nas creches. Paralelamente às idas a campo e as reflexões que a realidade me suscitou, participei do processo de discussão e montagem do novo projeto arquitetônico para as instituições municipais, realizado pela Secretaria Municipal de Educação, processo este que abordarei mais adiante.

¹² Estou utilizando-me da palavra “garimpo” com o mesmo sentido que Ostetto (2000, p.29).

Após o inventário das configurações físicas através das plantas baixas, e suas respectivas plantas de implantação, acreditei ser necessário investigar a realidade a partir do estudo de uma creche, para ver como as diferentes racionalidades lidavam com o espaço da creche, transformando-o em lugar.

Meu foco de análise seriam as manifestações infantis, como já observei, compartilho com Pinto (1997, p.65) a idéia de que as crianças são sujeitos conscientes de seus sentimentos, idéias, desejos e expectativas, sendo capazes de expressá-los "desde que haja quem os queira escutar e ter em conta". Foi com essa crença que me aventurei neste caminho, tendo as crianças como foco de meu olhar de pesquisadora adulta, na intenção de traduzir os modos de ser criança, escutando-as e levando-as em conta, consciente do desafio que tal empreitada me colocaria, pois segundo Sarmiento (2000), "sabemos muito pouco das gerações mais jovens".

Desejosa deste encontro com as crianças, busquei um espaço-lugar para que ele se efetivasse; utilizei como critério de escolha da creche o padrão arquitetônico mais recorrente (padrão A/B). Escolhi uma creche da periferia, pensando na trajetória de pesquisa do NEE0A6, que se caracteriza por pesquisas em espaços mais centrais, embasando-me em DaMatta (1997, p.32) para o qual: "Nas cidades brasileiras, a demarcação espacial (...) se faz sempre no sentido de uma gradação ou hierarquia entre centro e periferia (...)".

Escolhi, então, a *Creche Diamantina Bertolina da Conceição*, no bairro Rio Tavares, por ser a creche da rede pública municipal de Florianópolis mais próxima de minha realidade cultural e geográfica. Com a Lagoa a unir em suas margens as crianças desta creche, a minha infância e a minha criança reavivada. Também pela creche ter iniciado suas atividades durante o ano desta pesquisa, entendi que seria interessante observar como este espaço foi se transformando em lugar. Outro fator que pesou na escolha foi o número de crianças atendidas: era a creche que, segundo os dados da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, atendia o maior número de crianças.

Entrei em contato com a creche em julho de 2002, antes do início do segundo semestre, ocasião em que participei de uma reunião pedagógica, com o coletivo dos profissionais, expondo meus objetivos com a pesquisa. Recebi então pronta aceitação

de todos. Superada essa etapa comecei as observações logo no início de agosto e lá fiquei até novembro, em dias e horários alternados, durante uma hora e meia aproximadamente. Buscando um *itinerário possível* para o acesso cognitivo à cotidianidade e às *chaves de leitura* daquela realidade que se desenrola dia-a-dia, aproximei-me da vida daqueles meninos e meninas de zero a seis anos, seus professores e familiares e dos profissionais de apoio da creche.

Os primeiros tempos de pesquisadora na creche foram bem difíceis, sentia-me um olho pesando sobre todos, principalmente os adultos; as crianças me olhavam como uma estranha e eu me sentia uma intrusa. Já no final de agosto as coisas mudaram, esses sentimentos me deixaram, pois algumas crianças já me reconheciam, conversavam comigo, me olhavam com olhar maroto e sorriso nos lábios; os profissionais me acolhiam e solicitavam auxílios em dúvidas, angústias e necessidades. Tomei cuidado para me conter e não interferir nas práticas, embora, recomendando várias leituras e respondendo às questões com novas indagações.

Foi acreditando na capacidade das crianças, acreditando que elas têm muito a nos dizer que mergulhei no cotidiano da creche, seguindo as indicações de Iturra (2002, p.151), para o qual “o saber da criança passa pela sua forma de interagir com o mundo”. Desafiando minha sensibilidade e astúcia para trazer à tona suas idéias e sentimentos, suas formas de perceber, captar, utilizar e se relacionar com o espaço/lugar, sem perder de vista os limites e a delicadeza de tal tarefa, tomei cuidado para “perceber a tensão da lógica da criança e a onipotente sabedoria que o adulto pretende ter sobre o saber infantil”, caminho este indicado pelo autor supracitado. Apurei assim meu olhar, ativando a minha criança, parafraseando Ziraldo: “A mulher está na menina, só que ela não sabe. A menina está na mulher, só que ela esqueceu” , num exercício de *alteridade*

Assim, nesse encontro com as crianças, mantive a criança que me habita, minha experiência de menina ativada, seguindo o apontado por Souza & Pereira (1998, p.40) para os quais “o diálogo do adulto com a criança depende, num certo sentido, do diálogo do adulto com o seu passado, com a sua infância”. Acredito, como o poeta Manoel de Barros, que “As coisas não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis: Elas desejam ser olhadas de azul -Que nem uma criança que você olha de ave”.

Cuidando para não abrir mão do rigor teórico, busquei dar inteligibilidade à infância, aspirando atingir a fecundidade do pensamento.

Para tanto, lancei sobre as crianças um olhar suficientemente próximo, capaz de sentir e compreender e, ao mesmo tempo, suficientemente distante, capaz de elaborar reflexões e efetuar análises, postura essa proposta por Leite (1997). Também aguicei meus ouvidos a escutá-las, seguindo Larrosa (1998, p.70), que apresenta a infância como "o Outro de nossos saberes", perante o qual devemos nos colocar em posição de escuta:

*A alteridade da infância é algo muito mais radical: nada mais nada menos do que sua absoluta heterogeneidade no que diz respeito a nós e a nosso mundo, sua absoluta diferença. E se a presença enigmática da infância é a presença de algo radical e irredutivelmente outro, dever-se-á pensá-la a partir do que sempre nos escapa: à medida que inquieta o que sabemos (e a soberba da nossa vontade de saber), à medida que suspende o que sabemos (e a arrogância de nossa vontade de poder) e à medida que **coloca em questionamento os lugares que construímos para ela ...** (grifos meu).*

Nesse incessante exercício de *alteridade*, aproximei-me respeitosamente deste *Outro* criança, desejosa por conhecê-lo sem escamotear nossas diferenças, construindo uma relação de igualdade, partindo do que nos une e é próprio: nossa humanidade. Aguicei então meus olhos, meus ouvidos, todos meus sentidos para um verdadeiro diálogo, entre duas temporalidades distintas da história da humanidade do sujeito, profícuo na construção de relações de respeito, de compreensão e emancipação das gerações.

Como pesquisadores da Educação Infantil, temos nos esforçado em desvelar os caminhos para conhecer as crianças, mas estas permanecem desconhecidas. Conhecer as crianças e as infâncias se faz urgente, mas dentro da atual realidade em que vivemos uma crise paradigmática na sociedade¹³, e na educação, não nos é permitido ter um discurso crítico acerca das mudanças do mundo e conseguirmos

¹³ A idéia de que vivemos uma crise paradigmática é defendida por Boaventura de Sousa Santos (2000), para o qual temos de pensar estratégias de pesquisas genuínas, criativas, imaginativas, que não são possíveis dentro do paradigma dominante, defendendo *um conhecimento prudente para uma vida decente*, a construir-se explorando as representações inacabadas da modernidade.

montar os instrumentos de análise da mudança. Vivemos um tempo de cruzamento de vários tempos, e a consideração das crianças como categoria social é recente, é mesmo um projeto inacabado da modernidade. Temos assim múltiplos tempos da infância, com realidades e representações diversas.

A Modernidade nos ajudou a ver a infância, nela criamos uma infância universal, com um conjunto de critérios institucionalizadores, em cujo contexto idealizamos uma criança “normal”. Criou a escola pública, instrumento fundamental de institucionalização da infância, que seguiu com características universais em todo o mundo, mas mesmo hoje, em pleno século XXI, encontramos crianças vivendo em condições pré-modernas. Nela, desenvolveu-se a idéia de uma criança dual, com definições quase dicotômicas: uma, pela qual a criança é tratada como um bibelô, símbolo de alegria, prazer e afeto, e outra, por cujo ângulo é vista como irracional, incapaz, com necessidade de ser moldada, conduzida a uma racionalidade. O pensamento educacional sempre se desenvolveu numa ou noutra dessas perspectivas.

Simbolicamente, a infância na modernidade foi construída como a infância do *não*: não trabalha, não participa de atividades culturais, cívicas, militares e outras. Sabemos que isso não ocorria em épocas anteriores, em que logo que uma criança sobrevivesse às doenças ou epidemias vivia o mundo dos adultos, ia para a guerra assim que pudesse desempenhar qualquer função, trabalhava nos campos ou nas oficinas, casava-se já no início da puberdade e reinava assim que morresse o suserano.

Essa situação entrou em crise. Com a pluralização dos discursos e a multiplicidade das linguagens, advindas dos movimentos políticos, sociais dos idos de 60 do Século XX, temos modos de pensar a administração simbólica da infância de forma conflitante. A crise da escola, as mudanças no mundo do trabalho e da família, a globalização têm efeito na reinstitucionalização da infância¹⁴. As crianças vivem entre a condição de sujeitos e de sujeitados simultaneamente, são sujeitos distintos dos adultos, constroem formas distintas de linguagens; formam culturas de pares com novas formas de inserção no mundo; utilizam-se do jogo em que se desenvolvem e

¹⁴ Sobre esta temática consultar Sarmiento: (2000/ 2001/2002), Sarmiento&Pinto (1997).

fundem noções dos adultos; elas interpretam os produtos globais por meio de sua cultura (Sarmiento 2000).

O projeto da modernidade concebia as crianças como *infants*, relegando-as à condição daquele que não fala; a mesma modernidade que fundou o conceito de infância, como uma categoria específica e diferente dos adultos, as coloca numa condição de seres irracionais e menores em relação a eles. Os adultos, no desenvolvimento da modernidade, consolidam-se como o grupo de maior poder sobre os outros, tornando-se de fácil apreensão o porquê da ausência de participação infantil nas pesquisas.

Temos dificuldade de ter as crianças como objeto de pesquisa, pelo fato de que pouco se a conhece, seus modos infantis, e porque pouco se pergunta às mesmas. É recente nossa descoberta da importância de dar vez e voz às crianças, partir delas para estudarmos as infâncias. Então, ainda não sabemos muito bem como fazê-lo, este é um campo de pesquisa ainda em construção, tanto na metodologia como na análise.

A ausência de pesquisas que considerem as crianças como informantes válidos foi apontado por Martins já em 1993. Também Sarmiento e Pinto (1997) nos dizem do quanto incipientes são os estudos que se propõem a pesquisar as crianças *a partir delas próprias*. Segundo Langsted (1991), a maioria das informações que temos sobre as crianças provém dos adultos que tem contato diário com elas, assim a “informação fornecida pelos adultos é considerada como sendo mais confiável e válida do que a informação obtida a partir das crianças”.

Rocha (1999, p 135), ao analisar a produção acadêmica sobre a educação da criança pequena, pontua que “a criança vista pelas pesquisas ganha contornos que definem sua heterogeneidade, isto não é suficiente para que ela ganhe voz e seja ouvida pelo pesquisador”. Enfatiza que ainda são incipientes as metodologias não convencionais de pesquisa, ao mesmo tempo em que ressalta a predominância de investigações inscritas na perspectiva do adulto sobre a criança, o que distancia a construção mútua de competências expressivas e comunicativas entre adultos e não-adultos”, sinalizadas por Becchi (1994:83):

abordá-la para além das figuras retóricas, com intenção de falar dela consentindo a resposta, permitindo uma comunicação não só no verbo mas também no gesto e no signo, no movimento e no caminho, no silêncio e no sintoma, e dando espaço e direito a tais linguagens. Para tanto é necessário abandonar uma técnica da palavra aculturante na qual se enreda a infância, e passar ao exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção – adultos e não-adultos – de competências expressivas e comunicativas onde o registro não seja o da vigilância e da captura, mas o da recíproca distribuição e da troca, do reconhecimento das mensagens e indícios expressivos em códigos muito variados, da legitimação dos sons e das pausas porque dotados de qualidade informativa.

Isso vem a exigir que rompamos com a definição de criança vista pela ótica da negação, como geração do “não”, identificada pelos critérios da insuficiência da razão e da experiência e afirmemos suas especificidades, a dimensão das múltiplas possibilidades da criança, que tem formas próprias de expressão, socialização, interpretação, etc., vendo-a em sua positividade, afirmando e confirmando espaço para as competências infantis que são os traços de sua geração.

Mas percebo um movimento que se inicia e se contrapõe a essa realidade e que, segundo Sônia Kramer (1996, p. 26), contribui para “forjar *outro olhar* a infância, e não apenas *sobre* ela”; nacional e internacionalmente, gestam-se pesquisas que se propõem a ouvir e levar em conta o que as crianças têm a nos dizer¹⁵. Essas pesquisas que ouvem, observam, sentem, percebem as crianças, traduzindo-nos os saberes infantis, contribuem na elaboração de nossos projetos para a sociedade atual, objetivando que sejam incorporadas e incluídas as diferentes racionalidades, para uma vida mais justa e equânime para todos.

Disposta a contribuir com o preenchimento do hiato de pesquisas que se proponham a dialogar com a infância, as várias infâncias que temos, aventurei-me neste itinerário, pautado-me eticamente no resgate do princípio da *alteridade*, alertada por Souza (1998, p.39), para quem:

¹⁵ Nacionalmente temos: Batista (1998), Oliveira (2000), Coutinho (2001), Prado (1998), Leite (1997), Gusmão (1993/1995) Silva (2000), Quintero (2000), e outros; indico ainda a importância de consultar o livro *Por uma Cultura da Infância – metodologia de pesquisa com crianças* (2002). No contexto internacional evidencia-se uma trajetória mais longa em relação aos estudos da infância, principalmente no campo da Sociologia da Infância européia e americana.

O abismo entre as gerações revela nossa solidão cultivada na insensibilidade com que facilmente descartamos o "Outro" de dentro de nós. A questão do olhar se torna fundamental para retomarmos o tema da alteridade: o olhar convoca nossa dimensão ética na relação com o outro (...). Ao reconhecer a diferença no "Outro", recuperamos a dignidade de nos reconhecermos nos nossos limites, nas nossas faltas, na nossa incompletude permanente, enfim, em tudo isso que é essencialmente e verdadeiramente humano e ao mesmo tempo inefável.

Seguindo o apontado pelo sociólogo português, Boaventura de Souza Santos(2001), para o qual “o reconhecimento de incompletudes mútuas é condição *sine qua non* de um diálogo intercultural”, em cuja realidade a troca não é apenas entre diferentes saberes, mas também entre diferentes culturas, fui como pesquisadora, reconhecendo minha incompletude, ativando em mim sensibilidade, astúcia, criatividade e imaginação, enfrentando o desafio de colocar minha cultura adulta em diálogo com a cultura infantil, num exercício de hermenêutica diatópica¹⁶, que requer, não apenas um tipo de conhecimento diferente, mas também um diferente processo de criação de conhecimento, exigindo uma produção de conhecimento “colectiva, interactiva, intersubjectiva e reticular”.

Nesta caminhada de pesquisadores da infância, para conhecermos as crianças, temos que partir de um referencial teórico, enfrentando o preconceito do nosso olhar adultocêntrico, com uma reflexão séria sobre essa nossa condição de adulto-pesquisador num encontro profundamente respeitoso com as crianças, acreditando firmemente em seu potencial de informantes sobre a infância. É fundamental que se faça a tradução das diferentes linguagens, devolvendo intacto o conteúdo da voz das crianças; temos linguagens diferentes, a nossa adulta é elaborada e complexa, a da criança tem referencialidade direta, fala com gestos, corpo, desenho, etc..

Meu interesse de olhar o espaço/lugar da creche a partir das crianças, vem da minha crença em sua potencialidade capaz de nos apontar elementos para que

¹⁶ Boaventura de Sousa Santos, em seu texto *As tensões da modernidade*, que escreveu para o Fórum Social Mundial (2001), propõe que utilizemos a hermenêutica diatópica num diálogo intercultural entre universos de sentidos diferentes, objetivando ampliar ao máximo a consciência de incompletude mútuas.

possamos pensar os espaços das instituições de Educação Infantil. Assumindo a postura de que o espaço não é neutro entenderemos também que ele contém as indicações que as crianças nos dão para que possamos efetivamente tornar esses espaços em lugares onde elas usufruam de sua infância.

Acreditando na importância de incluir o ponto de vista e os saberes das crianças que freqüentam a creche para construirmos uma Pedagogia da Educação Infantil com sentido e significado para a infância, as muitas infâncias que temos, espero com isso contribuir para a definição da especificidade da Educação Infantil, tarefa que permanece como desafio para a área. Nosso compromisso político como pesquisadores com a infância como condição social tem de ser forte, na luta pelos seus direitos, viabilizando uma cidadania ativa, num país de tantas *vidas severinas*¹⁷. Para isso há que mergulhar nas condições concretas em que elas vivem, sonhando outros mundos possíveis, no encontro com este *outro* criança.

Para registrar este encontro entre racionalidades diferentes, utilizei a observação participante, diário de campo e a desafiante fotografia, que sempre me seduziu com seu texto imagético e estético. Não foi minha intenção usá-la para somá-la ao meu texto, nem tampouco com o caráter ilustrativo e sim como texto. A utilização da fotografia como instrumento de pesquisa tem sido uma indicação do nosso grupo de pesquisa, que há tempos desejava estudos que utilizassem outras formas de linguagem. Assim oportunizamos a apreensão da realidade para além das formas verbal e escrita, facultando aos adultos a possibilidade de (re)alfabetizarem-se noutras linguagens, ampliando o leque de instrumentos metodológicos para apreendermos as manifestações infantis, plurais, ricas e diversas nas suas formas de expressão.

A fotografia é um recorte da realidade. De modo geral, nossa cultura ocidental percebe a imagem visual apenas como impressão e não como fonte de conhecimento da realidade. Fixando a realidade, congelando o tempo e o espaço pela lente da máquina, permite-nos observar detalhamentos da vida na creche.

Assim, somei ao meu olho, que não é neutro e sim orientado pela cultura a que pertencço, o "*olho da câmara*", instrumento iconográfico de coleta de dados, que registrou de forma a criar um outro texto paralelo, imagético-estético, estabelecendo um

¹⁷ Referência à obra de João Cabral de Melo Neto: *Morte e Vida Severina*.

diálogo com meu texto escrito, tendo a fotografia como fonte de informação e representação da realidade, captada pela minha subjetividade. Com ela prolonguei meu olhar como pesquisadora sobre a realidade investigada, uma vez que a imagem fixa detalhes que podem ter passado despercebidos durante a observação no campo.

Fotografar foi um ato que me instigou e desafiou em todo o percurso da pesquisa. A paixão pela beleza e magia da fotografia que perpetua um instante, que revela minúcias, que abre caminhos para diferentes pontos de vista, que convida os olhos a se delongarem; a não-familiaridade com o equipamento, a preocupação de focar na perspectiva das crianças, a dificuldade de enquadrar o movimento e a fluidez delas na lente da máquina, lidar com a perda de arquivos, agrupar as fotografias e ter que escolher quais as que constariam neste trabalho, tudo isso foi estimulante!

Quando levei a máquina em meados de setembro, foi aquela novidade para mim, para os profissionais e para as crianças, todas elas querendo ver, tocar e pegar. Fui conversando e mostrando seu funcionamento, deixava que elas vissem o visor, fizessem pose e vissem as fotos, alguns adultos também se mostravam curiosos e eu mostrava o funcionamento da máquina.

A utilização da máquina foi um aprendizado, a primeira que utilizei era do LABICS-UFSC, digital; com ela fiz três sessões de fotos, mas perdi os dois primeiros arquivos. As fotos eram armazenadas num cartão, este era levado até o referido laboratório, onde era feita a leitura do material fotografado e posteriormente salvava-se em arquivo. Na terceira vez em que fui fazer esse procedimento, o estagiário errou ao salvar o arquivo e substitui este pelos anteriores. Por problemas internos o LABICS não emprestou mais a máquina, então, esperei até o NEE0A6 adquirir uma. Nesse ínterim, encaminhei as entrevistas com as professoras, a diretora e uma mãe.

Ao realizar as entrevistas, pretendia saber o quê os profissionais e as famílias pensavam sobre o espaço físico da creche, para incluir as idéias dos adultos sobre a temática, sem a pretensão de aprofundá-las, pois este não é meu foco de análise. Para tanto, organizei as entrevistas em dois grandes blocos, num reuniria a diretora – Marilene, a professora- Carmem e a mãe Nanci, assim constituído porque essas três pessoas tiveram papel atuante nas lutas pela creche. Quis com isto já recolher dados sobre o histórico da creche; o segundo bloco foi composto pelas professoras: Crisçula,

Silvana e Márcia, sendo estas, professora, professora auxiliar e professora de Educação Física, respectivamente.

Não consegui efetivar o encontro do primeiro grupo de pessoas, então, realizei com aquelas pessoas entrevistas individuais, com o segundo grupo tudo transcorreu bem e achei muito produtiva essa forma de entrevista coletiva, mais instigante, rica e desafiadora, pois, as pessoas vão ajudando as outras a falarem e lembrarem temas, somando para o pesquisador. Após a transcrição das fitas com as entrevistas, entreguei-as aos sujeitos pesquisados para que realizassem modificações ou agregassem novas colocações caso julgassem necessário, .

Voltei a fotografar assim que a máquina do NEE0A6 chegou, essa também digital; fiz mais quatro sessões de fotos, nas quais novamente tive problemas com o material coletado: perdi o material de um dos disquetes. Essas perdas são dolorosas, fica o sabor de que algo valiosíssimo se foi irreparavelmente, e fica-se com a impressão de que as melhores fotos se perderam.

Já com todo material coletado: plantas baixas e de implantação, observações em diário de campo, entrevistas e fotografias, restava o grande desafio de escrever sobre esta trama, tecer os fios que dessem vida a esse rico material de que dispunha. Vencer este desafio foi difícil e desafiador, acompanharam-me dúvidas e medos quanto a se conseguiria ter sensibilidade e sabedoria para, ao tecê-lo respeitar os sujeitos envolvidos, trazer à luz, verdadeira e intensamente, o ponto de vista das crianças, contribuir com a prática pedagógica na Educação Infantil. Esta minha atitude é totalmente desprovida de pretensões, pois tenho claro a provisoriedade do trabalho e que as abordagens feitas, sempre serão a partir do meu ponto de vista.

Neste processo optei em apresentar os marcos teóricos ao longo da construção do texto, não abrindo um capítulo específico para trazê-los, desejando construir um texto fluido, num permanente exercício de ir costurando a realidade com a teoria, aproximando-as. Ressalto aqui a contribuição dos poetas, alguns dos quais trouxe em meu texto com a intenção de que sua sensibilidade e genialidade nos toquem e despertem em nós respostas criativas, lúdicas, sensíveis e acolhedoras para o espaço da creche, para que ele se torne efetivamente um lugar para e de crianças.

Composto o texto e tecida a trama, a organização obedeceu à seguinte estrutura: no capítulo I, faço uma caracterização da rede pública municipal de Florianópolis, dada a importância de que, ao estudar o espaço, temos de conhecer o contexto, o entorno, as normas, etc.. Mapeio então as configurações físicas das creches da rede municipal, encontradas no levantamento das plantas baixas e de implantação, juntamente com outros dados levantados na Secretaria Municipal de Educação. Aprofundo a análise sobre o modelo padrão A, escolhido para ser analisado, trazendo sobre ele, com base na entrevista com a arquiteta responsável por sua criação e implantação e a partir de minhas análises, dados históricos, de construção, execução e concepção. Ao final desse capítulo trago também a legislação quanto aos espaços físicos das instituições infantis em âmbito municipal.

No capítulo II contextualizo a creche pesquisada, em que a apresento suas configurações com as imagens, descrições e análises dos seus espaços, trazendo seu histórico; finalizando o capítulo, indico as categorias que apareceram no processo de pesquisa, nomeando-as somente, mostrando como apareceram na leitura das fotos e de minhas observações do diário de campo.

Que lugar é este? É como chamei o capítulo III, no qual analiso as categorias que brotaram do meu processo de pesquisa, deste mergulho que fiz na realidade, amparada numa teoria, ativando minha astúcia e sensibilidade de pesquisadora-mulhermenina e focando meus sentidos nas crianças; nele analiso a forma como as crianças transformam o espaço num lugar socialmente construído, trazendo à tona as marcas que nele imprimem, através das fotografias e de minhas observações.

Ao final, no capítulo IV, trago as considerações que não são finais, mas provisórias, datadas e desejosas de novos debates. Resta agora convidá-los, como leitores, a seguirem comigo neste texto que apresento, reiterando nosso compromisso com a infância.

2- CARACTERIZAÇÃO DAS CRECHES

*A utopia deve ser considerada experimentalmente,
estudando-se na prática suas implicações e conseqüências.*

Estas podem surpreender.

Quais são, quais serão os locais que socialmente terão sucesso?

Como detectá-los? Segundo que critérios?

*Quais tempos, quais ritmos de vida quotidiana se inscrevem,
se escrevem, se prescrevem nesses espaços “bem-sucedidos”,*

isto é, nesses espaços favoráveis à felicidade?

É isso que interessa. Lefebvre.

2.1- Educação Infantil em Florianópolis: um pouco de história.

Para compreendermos mais e melhor o espaço da creche temos de entender também o espaço maior, o seu entorno, que lugar ele ocupa na rede à qual pertence. Para tanto, farei um breve histórico da rede municipal de educação infantil, para o qual muito colaboraram os dados da pesquisa de Luciana Ostetto “Educação Infantil em Florianópolis: retratos históricos da rede municipal”¹⁸, que buscou mapear aspectos da criação e expansão da rede municipal. O processo de criação e desenvolvimento das instituições de educação infantil do município de Florianópolis, de alguma forma, acompanhou a trajetória histórica da educação infantil no Brasil:

Inicialmente cumprindo a função primordial de atendimento às crianças “carentes”, guardando-as e alimentando-as enquanto suas mães trabalhavam fora do lar, vai mesclando-se, no decorrer de seus vinte anos de existência, com um trabalho de preparação para a escola de primeiro grau, onde os exercícios de coordenação motora predominam. Vai, enfim, avançando em concepções próprias de seu tempo, como por exemplo a defesa do desenvolvimento e da autonomia como metas da educação nos anos 80, e a defesa da brincadeira e da linguagem como eixos metodológicos, nos anos 90. (Ostetto, 2000, p.28).

¹⁸ Luciana Ostetto em “ Educação Infantil em Florianópolis” fez um estudo dos aspectos de criação e expansão da rede municipal de atendimento às crianças de zero a seis anos no período de 1976 a 1996, Ed. Futura, 2000.

Em Florianópolis, a história da rede de educação infantil municipal, embora acompanhando as tendências nacionais no atendimento à criança pequena, teve uma diferença peculiar, tendo sua vinculação desde o seu projeto inicial com a Secretaria Municipal de Educação. É importante considerar que, em âmbito nacional, é mais comum as creches estarem vinculadas às Secretarias de Assistência e as pré-escolas às Secretarias de Educação.

O atendimento público a crianças pequenas, no âmbito da administração municipal, inicia-se em 1976, com o *Projeto Núcleos de Educação infantil*, elaborado pela Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social (SESAS), cuja preocupação imediata era com o ensino regular, indicando que as crianças a serem atendidas seriam: “*os mais carentes social e economicamente*”, contemplando somente a faixa etária de quatro a seis anos.

O trabalho da secretaria acima citada acompanha assim a tendência nacional de dar atenção especial a essa etapa da educação, “proclamada como solução para os problemas da escola de primeiro grau” (Ostetto, 2000, p.38). Já em 1975, foi criada a Coordenadoria de Educação Pré-Escolar (COEPRE), ligada ao MEC. Responsável por planos e ações na educação das crianças menores de sete anos, recebeu, mesmo que indiretamente, as influências do ideário educacional pautado nos princípios da educação compensatória.

A primeira unidade de educação pré-escolar foi o NEI Coloninha, em 1976, ano em que era prevista a criação de três unidades de educação pré-escolar, pelo Projeto da SESAS, nos bairros da Coloninha, Rio Vermelho e Ribeirão da Ilha. Dessas só temos notícias de criação da primeira, com sede na antiga capela do bairro, que se encontrava desativada. Vemos então que o espaço utilizado para iniciar a história da educação do município foi um espaço adaptado.

A escolha desse bairro para iniciar as atividades do projeto e a indicação dos próximos a serem construídos é abordada no trabalho de Ostetto (2000), no qual a autora aborda as contradições encontradas para a escolha, embora atenda à justificativa do projeto, de implantação no “interior da ilha (ou zona rural) e uma parte da zona continental da cidade, com uma clientela ‘carente economicamente’” (Ostetto 2000, p.36). (Grifo no original).

Quanto ao tratamento dispensado ao atendimento dos menores de três anos no referido projeto, encontramos dados nos estudos de Ostetto (2000, p.35) que nos dizem: “ao final do documento, há indicações de possibilidade de expansão do atendimento para outros níveis – creche e maternal “. (Grifo no original), o que vai se concretizar em 1979. Ostetto, ao buscar responder a questão quanto ao que teria contribuído para a criação da creche, traz os depoimentos de suas entrevistadas, que nos apontam como razão para o fato, “o pedido das mães das crianças que já freqüentavam o NEI e que tinham outros filhos menores em casa e começavam a trabalhar fora”.

A história das creches da rede pública de Florianópolis começa então no ano de 1979, quando o então Núcleo de Desenvolvimento Infantil Coloninha, com a construção do novo prédio e ampliação do atendimento às crianças menores de três anos, passa a se chamar Creche Professora Maria Barreiros, com período integral para as crianças menores e parcial para as maiores.

É um marco na história da Educação do Município, pois é a partir desse ano que se inicia o atendimento a crianças de zero a três anos, com um espaço construído especificamente para essa etapa da educação. Começa aí a história da creche pública da rede de educação de Florianópolis, já com prédio próprio, diferentemente dos núcleos até então existentes, que tinham suas sedes em prédios adaptados (capela e escolas desativadas). Sobre a criação de seu projeto arquitetônico e configuração, são poucos os dados obtidos; a planta catalogada dessa creche, que consegui na secretaria de obras do município, é a de sua configuração atual, e que já sofreu modificações do projeto inicial. Nela consegui confirmar as informações já trazidas no estudo feito por Ostetto (2000), de que o prédio fora construído através do Projeto Cura, assim chamado por ser a sigla de Comunidade Urbana de Recuperação Acelerada, foi instituído pelo BNH, que assina a responsabilidade da planta em setembro de 1977. Apurei também que o mesmo projeto, pelo menos na planta, previa também, concomitantemente, a construção de um centro social urbano nas imediações da creche.

O Projeto Cura tinha como objetivo promover a melhoria das condições de vida “urbana das comunidades, através da alocação de recursos para ampliação em infra-

estrutura e equipamentos urbanos, de acordo com as possibilidades econômicas e as aspirações da população”. (Brasil, 1973,p.01, apud Ostetto 2000, p.69).

Os dados trazidos pela autora nos falam que as salas destinadas ao berçário eram bem pequenas, onde quase não cabiam os berços e que as referências para o seu funcionamento foram colhidas no Educandário Santa Catarina¹⁹. Essas pequenas salas eram três, “cada qual com seis berços, dispostos três de cada lado encostados na parede, deixando no meio um ‘corredorzinho’” (Ostetto, 2000, p.72), (grifo no original). Posteriormente, com uma reforma, essas salas transformaram-se em uma só, mais ampla, com a retirada das paredes.

Os profissionais contratados para trabalhar com as crianças eram professores formados em no mínimo magistério de segundo grau, tendo ao seu lado outro profissional, que conhecemos atualmente como “auxiliar de sala”²⁰, na rede, profissão esta que está em vias de se extinguir, entrando em cena um novo profissional o professor auxiliar²¹.

A rede pública municipal de Educação Infantil de Florianópolis²², nos últimos 26 anos, cresceu e expandiu-se, atendendo atualmente, segundo dados da S.M.E. (fevereiro/2002), um total de aproximadamente 6.633 crianças, em duas modalidades de instituição educativa: 32 Creches e 32 Núcleos de Educação Infantil (N.E.I.), num total de 64 unidades. A creche no município caracteriza-se por receber crianças na faixa etária de zero a seis anos, em período integral, das 7h às 19hs. O N.E.I. (Núcleo de Educação Infantil) as recebe em período parcial das 8h às 12h e das 13h às 17h; geralmente crianças de quatro a seis anos. Pode-se encontrar, em creches, algumas turmas, geralmente as do IIº e IIIº períodos, em regime de tempo parcial, como solução paliativa para receber um número maior de crianças ou em casos em que, para a

¹⁹ O Educandário Santa Catarina possuía uma creche de voluntários, de nome Colibri.

²⁰ -Sobre esta temática consultar Cerisara (1996).

²¹- Aqui se abre frente de pesquisas, para sabermos se esse novo profissional que atende a demanda da LDB, que prevê que os profissionais que trabalham diretamente com as crianças sejam professores formados em nível superior, atende também as demandas da área de que não se dicotomizem as atividades de educar e cuidar, separando a cabeça do corpo.

²² - Ver estudos de Füllgraf (2001), que são esclarecedores quanto ao crescimento da rede municipal, sua demanda explícita e a não explícita. No levantamento feito pela própria S.M.E. em fevereiro de 2002, tínhamos um total de 1.440 crianças na lista de espera das creches de Florianópolis.

família, não é necessário o turno integral. Também temos alguns NEIs. com crianças menores de quatro anos, dependendo da demanda e do número de salas.

As Creches e os N.E.Is estão sob a coordenação do Departamento de Ensino através da Divisão de Educação Infantil da S.M.E., que além da rede regular, mantém uma rede de entidades conveniadas composta de 45 unidades, entidades estas que mantêm convênio com a Prefeitura Municipal, através de alimentação, professores, coordenação pedagógica ou subvenção social.

Em cada grupo de crianças, atuam dois educadores: professores habilitados, regidos pelo Estatuto do Magistério Público Municipal - Lei n.º 2.517/86 e professores leigos, os auxiliares de sala, regidos pelo Estatuto do Quadro Civil com formação mínima de ensino fundamental, função esta, como vimos acima, em vias de extinção, seguindo o que está previsto na LDB²³. Temos ainda as funções de direção, especialista, auxiliar de ensino e professor de Educação Física, além do pessoal de apoio: merendeira, auxiliar de serviços gerais e vigias.

2.2- Em Busca de Uma Caracterização Física das Creches...

A arquitetura da creche não é neutra, configura na sua materialidade as idéias sobre a educação de crianças de zero a seis anos. Para Escolano (1998, p39),

Toda arquitetura é definitivamente necessária, mas também arbitrária; funcional, mas também retórica. Seus signos indiciários deixam, em seu contato, traços que guiam a conduta. A antropologia do espaço não pode deixar de ser, ao mesmo tempo, física e lírica.

As realidades físicas das 32 creches municipais são variadas, encontrando-se equipamentos que foram criados por iniciativas diversas: pela P.M.F., Governo Estadual, convênios, filantropia, havendo ainda aquelas que são soluções paliativas,

23 - LDB 9394/96.

encontradas para socorrer situações emergenciais como adaptações, aluguéis e comodatos. Algumas unidades sofreram reformas posteriores, modificando o projeto inicial, por iniciativa da S.M.E. ou delas mesmas com recursos próprios. (Trago mapa com a distribuição das creches em anexo nº 1)

Da análise das plantas apurei que quatro projetos se repetiam, um sob responsabilidade do DAE (Departamento Autônomo de Edificações), outro de responsabilidade do IPUF (Instituto Predial Urbano de Florianópolis), padrões estes anteriores aos terceiro e quarto, padrão A e B, sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Obras.

Entrevistei a arquiteta da Secretária de Obras do município, Marisa Fonseca, com o objetivo de obter informações sobre o projeto padrão A e B, escolhidos para minha análise. Os padrões A e B vêm sendo utilizados há onze anos, tendo sido projetados por ela, que é formada há 18 anos pela Universidade Federal de Santa Catarina e trabalhando há 15 anos na Prefeitura Municipal de Florianópolis, estando na Secretaria Municipal de Transporte e Obras desde 1991.

Os padrões acima referidos são praticamente idênticos, a arquiteta pontua que o projeto da creche nasceu com o padrão A, o B só foi feito porque, ao construir uma creche em Sambaqui, o terreno disponibilizado era muito pequeno, tendo sido necessário então diminuir alguns metros da área construída, eliminando o acesso lateral, sem infringir o afastamento obrigatório por lei, afirmando: “é uma coisa que nós sempre levamos em consideração, a legislação do município, o código de obra e o plano diretor, então em função disto daí nós diminuimos um pouco o projeto, por isso saiu o tal do padrão B”.

Passarei a ele me referir como padrão A dadas as suas semelhanças. (Ver planta baixa deste modelo no capítulo posterior). Os padrões A e B correspondem a mais de um terço das configurações encontradas nas creches da rede pública municipal de Florianópolis, motivo pelo qual os escolhi para análise. Propus-me então ver como se transforma em lugar, a partir das manifestações das crianças e percebendo as implicações do espaço físico na educação de crianças de zero a seis anos.

Em entrevista com a arquiteta Marisa, apurei que a elaboração e a reforma dos projetos DAE e IPUF eram realizadas pelos técnicos de nível médio, não conseguindo a

informação quanto aos responsáveis pelos projetos. Observando o ano de inauguração das creches, pode concluir que o padrão do IPUF deve ser o mais antigo, pois as creches construídas com este padrão foram inauguradas na década de 80, sendo as de padrão DAE inauguradas na década posterior, a de 90.

Observando as plantas baixas dos padrões IPUF, DAE e A, vejo que a lógica de suas formulações é a mesma: um modelo padrão, com o predomínio da linha reta, sempre plano e térreo, com salas seriadas, seguindo a lógica da escola, prevendo para o convívio coletivo entre as crianças um pátio coberto, com sala para direção, banheiros mistos para meninos e meninas, compartilhados entre os grupos de duas salas. Fica como diferencial a sala para médico, prevista no padrão IPUF e a sala para os professores que só foi prevista no padrão A. Há ainda outros detalhes diferenciais quanto à distribuição, metragem e áreas de apoio de que aqui não nos deteremos.

O prédio da instituição de educação infantil revela, em sua materialidade, o projeto educativo, registro das concepções de quem projeta e organiza a educação de crianças pequenas, é ainda esse objeto concreto que a população identifica e dá significado. Nada em sua arquitetura é neutro, nele segundo Souza Lima (1995, p.144), “o traço nunca é um risco: é um material, é uma dimensão, é um custo, é uma resposta a demandas que são concretas num tempo histórico”.

A arquitetura não se esgota no projeto nem na construção, pressupõe vida, espaço vivido para realizá-lo e dar-lhe significado, com nossas humanidades carregadas de subjetividade. O espaço nunca é vazio, é sempre o lugar de significados, objetos, pessoas, lembranças, histórias, comunicando o emprego que se faz dele, educando. O experimentamos de muitas maneiras, com nossos sentidos e percepções, e então podemos dizer que esse lugar vai sendo construído nas relações que nele são travadas, tornando-se espaço vivido, devendo ser generoso e convidativo para todos sem distinção.

Para Sales (2000) a discussão sobre como deve ser a estrutura física das escolas é antiga, mas as soluções e decisões no setor público partem mais da esfera política do que da esfera técnica e muito menos da população. Nessa direção, Milton Santos (1998, P.61) nos adverte dos perigos da não-participação dos usuários nas decisões sobre os espaços que ocupam, dizendo que “quando o homem se defronta

com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação”.

Sobre o surgimento do modelo padrão A, Marisa nos conta que realizou visitas nas creches, constatando os problemas e as soluções que deram certo para montar o programa de necessidades. Ressalta que “não houve discussões com os profissionais da área mas o resultado arquitetônico já foi um avanço na época, perto das creches que tínhamos, mas não houve uma discussão de um modelo pedagógico”. Enumerou ainda vários motivos para o seu surgimento:

No projeto do DAE, por exemplo, a cozinha é mínima, não tem sala de professor, só são três salas de aula, enfim a creche é muito pequena. O do IPUF até já tem uma melhora, já tem quatro salas de aula e uma sala múltipla, mas também este projeto não estava atendendo, temos problema também na cozinha, que além de pequena é passagem para a lavanderia, e isto é proibido pela vigilância sanitária. Elaboramos um novo padrão também para mudarmos a técnica construtiva, aqueles projetos anteriores apresentavam muitos problemas com manutenção, as telhas também eram de cimento amianto, esquadrias de madeira, em função disto nós elaboramos o novo projeto padrão levando em conta a facilidade de manutenção. Então nós usamos laje de concreto inclinada, para suprimir o madeiramento do telhado, onde os empreiteiros colocavam a pior madeira, porque é difícil de fiscalizar, assim, em pouco tempo estava tudo cheio de cupim, então, mudamos o telhado e eliminamos todas as calhas internas; e as esquadrias trocamos para esquadrias de alumínio com pintura eletrostática, em função da facilidade de manutenção. Adaptamos um banheiro para deficientes físicos, uma cozinha com uma despensa melhorzinha, que ainda hoje ainda é muito pequena, mas na época foi um ganho. (arquiteta Marisa- entrevista em 04/11/02).

Para além das visitas às instituições, algumas leituras de revistas e livros foram também fonte de inspiração para a arquiteta projetar esse modelo padrão A. Marisa salienta os livros da arquiteta Mayumi Watanabe de Souza Lima e a preocupação em fazer um prédio que fosse “maleável, em relação às aberturas, que pudesse ser implantado em qualquer terreno”; o projeto em questão tem entrada pelos quatro lados do prédio em razão da posição de implantação no terreno e especialmente da insolação; para as salas ficarem voltadas para um lado mais privilegiado em relação ao sol e ao entorno, o acesso à creche pode ser por qualquer um dos lados.

Para Dworecki (1994, passim), “qualquer projeto de espaços, equipamentos ou utensílios para crianças deve levar em conta as características próprias da infância”:

...a melhor arquitetura para crianças será aquela que propicie a maior quantidade de usos não previstos no projeto, seja rica de estimulações e revele a função de cada um de seus elementos, permitindo que o espaço construído se torne uma fonte de aprendizagem. Os múltiplos usos do espaço, ao longo do tempo serão os indicadores da flexibilidade contida no projeto e da qualidade da equipe docente e administrativa.

Quanto à existência de algum estilo que inspirasse em modelo de projeto-padrão A, a arquiteta afirmou que não havia nenhum, dizendo ter buscado trabalhar um “pouco com a linguagem da ilha” usando “telha de barro, a proporção da arquitetura açoriana, prédios baixos, então, você olha para a creche e as janelas são baixas, o beiral é pequeno, uma lembrança da arquitetura açoriana, mas é só uma lembrança.” O espaço deve possibilitar sentido de pertencimento e identidade cultural, levar em conta a comunidade, o lugar a que pertence e a sua História, ser planejado com base na diversidade brasileira, não ser anônimo e igual a qualquer outro em qualquer lugar.

Os materiais e as técnicas construtivas foram escolhidos principalmente levando em conta a baixa manutenção e considerando que a Prefeitura Municipal de Florianópolis não tem uma manutenção ativa. Então, conforme a arquiteta, foram empregando materiais de longa durabilidade, evitando “sistemas de calhas internas e o uso de muitas madeiras; optamos assim, por esquadrias de alumínio, cerâmicas de boa qualidade no piso, que é fácil de manter”.

O projeto é padrão para toda rede, ao ser executado pode ser construído por blocos, respeitando a demanda da comunidade, a disponibilidade orçamentária ou topográfica. Então vejo por todos os lados, os mesmos espaços, as mesmas configurações físicas, creches que se repetem e que, por sua vez, repetem a escola, prevalecendo a homogeneidade a repetição. França (1994, p.12) afirma que as repetições mecanizadas desfavorecem as interações e minimizam as possibilidades de reação frente ao estabelecido : “...a repetição de uma forma, presente na configuração das salas de aula e de todo ambiente escolar, ajuda a garantir o controle e a disciplina”.

A utilização de um projeto padrão, para a arquiteta, deve-se à grande demanda de obras da Prefeitura e ao baixo número de profissionais disponíveis para projetá-las; a Secretaria Municipal de Transportes e Obras, na ocasião da entrevista, só dispunha de um profissional para a função, na pessoa da arquiteta Marisa que nos diz:

Com um projeto padrão nós já não conseguimos dar conta, impossível seria se fosse um projeto específico para cada obra, além do custo da elaboração de cada projeto, da necessidade de contratação dos projetos complementares, tudo isto causaria uma maior demora nos processos, então em função disto optou-se pela utilização de um projeto padrão. Também avaliamos que não existe muita diferença entre o sul e o norte da ilha, e é muito mais prático tanto para a manutenção como para a execução da obra termos um projeto padrão. (arquiteta Marisa- entrevista em 04/11/02).

O depoimento da arquiteta revela que a lógica seguida é a da economia, dos baixos custos, da homogeneização, uniformização, padronização que obscurece, escamoteia, omite as diferenças. Mesmo numa ilha pequena como a nossa, sabemos haver diferenças entre as comunidades, diferenças estas que, se fossem valorizadas, ressaltadas nos projetos arquitetônicos das instituições infantis de educação, oportunizariam para seus usuários e comunidade em geral sentido de pertencimento. Poderíamos, se necessário fosse, para efeito de economia padronizar os elementos construtivos, mas as configurações poderiam ser diferentes, oportunizando aos usuários da creche, crianças e adultos, espaços com mais identidade.

Sebastiani (1996, p.67) fala que “não deveriam existir soluções prontas, ou seja projetos com modelos rígidos, já pré-definidos”, citando Ghedini para a qual:

(...) se cada criança e cada grupo de crianças se constituem em um mundo diferente de todos os outros e, conseqüentemente, se manifestam de modo diferente, avançam diferentes iniciativas de educação, de desenvolvimento da própria personalidade, se o ambiente físico, assim como o sócio-cultural, desenvolve um papel primário na formação da criança e, portanto, o ambiente é diferente de caso para caso, então não é possível pensar em estandardizar soluções arquitetônicas.

Para rompermos com as direções marcadas e definitivas, monótonas e entediantes desse padrão arquitetônico de nossas instituições de educação infantil, temos que adotar uma concepção de espaço *vivido* que, para Coelho (1999, p77), é “um espaço criativo, combinatório de formas e planos que o indivíduo possa movimentar-se livremente e não apenas deslizar ordenadamente”, opondo-se assim ao “maniqueísmo geométrico”.

Milton Santos (1998, p. 23) fala da necessidade de combatermos a “glorificação do repetitivo, do feio, a serviço de uma reprodução mais rápida do capital (...) da produção de massa, (...) [que] conduziram ao apego à ordem em detrimento da variação”. Lamenta uma arquitetura desprovida de afetividade, com o abandono da Natureza como modelo de beleza e da emotividade, presença humana na coisa inanimada.

Olhando a planta baixa da creche e suas configurações, não vejo muitas diferenças desta para a de um modelo escolar: salas previstas para as turmas divididas por faixa etária, corredor, área coletiva, salas de professores, de direção, de apoio e banheiros; poderia ressaltar as janelas baixas, que dão a impressão de uma escola, só que para pequenos, e os banheiros que ligam as salas e são mistos. A arquiteta observa que a orientação desse modelo tem uma fundamentação dentro do modelo escolar, procurando que o espaço da creche “seja mais lúdico, tenha uma lembrança do lar, não seja um espaço institucional, seja mais aconchegante, ele não lembra muito uma escola, se fosse uma escola seria uma escola diferenciada”. Marisa descreve a proposta desse projeto padrão A para a organização dos espaços:

Este modelo (...) não teve muita fundamentação pedagógica, então, estudamos os modelos existentes de creches, municipais ou não, e fomos pensando o que interessava e o que não interessava. A organização do sistema pedagógico da prefeitura é por turmas divididas em faixas etárias, então, o espaço repete isto, ele dá as condições para que as turmas continuem funcionando dentro desta divisão, todas as salas tem banheiro, em alguns temos as banheiras, que é para o berçário, outras já não têm, já considerando esta divisão por idade, por faixa etária. (arquiteta Marisa- entrevista em 04/11/02).

Do relato da arquiteta e das informações que temos das práticas da rede pública municipal de Florianópolis, através das pesquisas²⁴, de minha própria experiência como professora da rede, das conversas com meus pares e das observações desta pesquisa, sabemos que as crianças são separadas por turmas conforme as suas idades, seguindo a lógica da seriação escolar. Ana Lúcia Goulart Faria, abordando essa temática²⁵, propôs que levássemos em conta, para os agrupamentos, outros fatores, tais como se a criança usa ou não fraldas, se caminha ou não, se fala ou não; incluiria ainda seus gostos e preferências, suas amizades, seus desafios.

Vários autores²⁶ abordam a importância do diálogo do prédio com seu entorno. Na entrevista com a arquiteta Marisa que, como sabemos, é responsável pelo projeto, consegui alguns dados de como essa questão é pensada, sendo considerada nos estudos e levantamentos anteriores à execução da obra:

é visto o entorno, são avaliadas as zonas de sombras, a projeção dos edifícios vizinhos, na busca de uma locação mais favorável em função da insolação, sempre buscando soluções onde o pátio tenha condições de ter sol. Mas como o nosso projeto é um projeto padrão é claro que ele vai estar se repetindo; mas com algumas pequenas diferenças, também com a intervenção da própria direção da escola, na questão da pintura, na questão da área externa, ou para alguma atividade que a creche desenvolva, uma horta, ou até algum outro tipo de atividade que requeira espaços diferenciados, nós procuramos adaptar o projeto, mas no geral já temos um programa estabelecido. (arquiteta Marisa- entrevista em 04/11/2002).

A creche é uma criação cultural²⁷ sujeita a mudanças históricas, produto de cada tempo, e o ano de 2002 marcou uma transformação substancial na história das creches do município: nele foi projetado um novo modelo arquitetônico para Creches e NEIs da rede municipal de educação, envolvendo professores, diretores, funcionários da R.M.E. e pesquisadores da UFSC. Participei dessas reuniões nas quais coletivamente discutimos e refletimos sobre esse novo modelo. (Ver anexo nº3)

²⁴ Rocha & Silva 1995, Batista 1998, Oliveira 2000, Coutinho 2001.

²⁵ No V Ciclo de Debates sobre Educação Infantil, promovido pelo NEE0A6, em 03/05/2001, palestra intitulada "Simplesmente Complexo: a Política e a Pedagogia da Educação Infantil na Itália.

²⁶ Hertzberger (1999), Coelho Netto (1999), Faria (1999), Frago (1998)

²⁷ A idéia de construção cultural é defendida por Frago & Escolano (1998).

Nesse processo nos reunimos algumas vezes junto com a arquiteta da S.M.O. para pensarmos e defendermos um espaço que respeite as crianças como sujeitos de direitos, com suas múltiplas linguagens, um espaço que privilegie uma Pedagogia das Relações, garantindo a adultos e crianças bem-estar, segurança e acolhimento. Ela apresentou-nos algumas propostas com as quais fomos trabalhando; as diretoras e professoras de creches e NEIs convidadas trouxeram as idéias e solicitações do coletivo de professores de suas instituições, que foram absorvidas e ajustadas ao projeto, juntamente com as contribuições do grupo que constituímos; ao final foi mantida a lógica do modelo padrão que, embora avance enormemente quando contraposto ao projeto que temos hoje, depende de vontade política para ser efetivado.

Saliento a importância e a riqueza de um processo como este, que efetivamente contou com a participação e colaboração de vários segmentos: universidade, secretaria e instituições, ficando registrada e confirmada a presença de muitos adultos. Perdemos aqui mais uma chance de incluir as crianças, saber dos seus desejos, possibilitar-lhes participação, instaurando uma nova prática social em que todos tenham voz e vez, conseqüentemente responsabilidade individual e coletiva e sentido de pertencimento. Tonucci (1996, p. 60) diz que ninguém pode representar as crianças sem preocupar-se em consultá-las e ouvi-las; cita Gianni Rodari para o qual os adultos tem de ter um ouvido “verde” para saber ouvir as crianças, segue dando-nos pista do que nos falta:

Hace falta mucha curiosidad, atención, sensibilidad, sencillez. Hace falta creer que los niños tienen algo que decirnos y darnos, y que este algo es distinto de lo que sabemos y de lo que sabemos hacer los adultos, y que entonces vale la pena ponerlos en condición de expresar lo que piensan realmente.

Herman Hertzberger (1999, p.24) indica alguns fatores que os arquitetos têm de considerar na montagem de seus projetos, para possibilitar a influencia dos usuários e seu envolvimento necessário. São: o grau de acesso, as demarcações territoriais, a organização da manutenção da divisão de responsabilidades. E ressalta:

É essencial que a liberdade de tomar iniciativas pessoais esteja presente na estrutura organizacional da instituição, e este aspecto tem conseqüências muito maiores de que

se pode pensar à primeira vista. Pois a questão fundamental é saber quanta responsabilidade a alta direção está disposta a delegar, isto é, quanta responsabilidade será dada aos usuários individuais dos escalões mais baixos.

Temos exemplos de projetos arquitetônicos para os quais as crianças foram convidadas a projetar com as arquitetas Mayumi de Souza Lima (1994 e 1995) e Ana Beatriz Goulart de Faria²⁸, experiências estas que nos inspiram e fortalecem para que possamos oportunizar às nossas crianças chances reais de participação nas escolhas e decisões sobre o espaço da creche.

Coletivamente temos de fazer o esforço de pensar formas genuínas de as crianças participarem, interferirem, influenciarem no espaço da creche, para que possamos oportunizar-lhes efetiva participação, contando com as suas contribuições para enriquecermos os espaços destinados à educação da infância com a imaginação, inventividade e ludicidade próprias das crianças. Podemos nos inspirar na fala do autor supra-citado e, como adultos, responsáveis pelas instituições coletivas de Educação Infantil, viabilizarmos a participação das crianças nos arranjos e mobiliamento das instituições, oferecendo espaço, tempo e estrutura para que possam efetivá-la.

Mesmo dentre os adultos ouvidos para projetar o novo modelo arquitetônico de creche do município, faltaram os adultos familiares das crianças. Ghedini (1994, p. 205), ao apresentar as práticas de gestão social dos serviços italianos para a infância, define a relação com as famílias como “um elemento que define a qualidade” deles. Sabemos que essas práticas requerem vontade de governar de forma descentralizada, oferecendo aos cidadãos mais poder e democracia nas decisões. Nessa experiência perdemos a oportunidade de incluir as famílias no planejamento do novo projeto, tirando-lhes a chance de participar efetivamente das decisões e encaminhamentos dos equipamentos responsáveis pela educação de seus filhos e filhas. Fica o alerta e o desafio de incluí-las.

Seguindo as análises feitas sobre as plantas baixas das creches da rede pública regular do município de Florianópolis, montei dois quadros que julgamos importantes como caracterização inicial da rede de educação infantil do município. No primeiro são

²⁸ Relatado pela autora na palestra, transcrita por mim: A Criança e a Cidade no Século XXI, apresentada no SEPEX, em 14 de junho de 2002.

apresentados os dados coletados nas plantas baixas e de implantação, em documentos da S.M.E. e na revisão bibliográfica sobre: padrão arquitetônico de construção, área construída e do terreno, quantidade de crianças, salas e turmas. No segundo quadro apresento o cruzamento dos dados do primeiro.

A opção por saber do número de turmas deve-se às práticas de algumas creches da rede, que recebem turmas em período parcial. Dessa forma uma mesma sala é utilizada por dois grupos de crianças, em turnos diferenciados. Para o levantamento deste dado, telefonei para as creches averiguando a forma de recebimento das crianças, se em período integral ou parcial. Encontrei quinze, do universo de 32, que recebem turmas em período parcial, assim distribuídas:

seis creches - IIIº período (crianças de 5,6 a 6,6 anos)

cinco creches - maternal (crianças de 2,6 a 3,6 anos) e IIIº período

três creches - IIº período (crianças de 4,6 a 5,6 anos) e IIIº período

uma creche - Iº período (crianças de 3,6 a 4,6) e IIº e IIIº períodos misto.

No segundo quadro, com o cruzamento dos dados do primeiro, levantei: a área construída por crianças, a área do terreno por crianças, o número de crianças por turmas e a área livre por criança. A intenção é termos um quadro geral da distribuição dos espaços construídos e não construídos por criança em cada creche do município, obtendo assim dados iniciais sobre como têm sido disponibilizados os espaços das creches públicas municipais florianopolitanas para as crianças que a freqüentam.

Conhecer os espaços das instituições de educação infantil é importante para que sobre ele possamos refletir e, a partir daí, (re)construí-lo, garantindo o direito à infância a todas as crianças e, conseqüentemente, contribuindo com a melhoria de vida dos sujeitos envolvidos. Pensar, sonhar, desejar espaços flexíveis que permitam o imprevisto²⁹, onde crianças e adultos estabeleçam relações e criem vínculos, oportunizando espaços de vida, plural, pulsante, sonhadora, feliz, ética, etc., é necessário.

²⁹ Sobre esta temática consultar Joseane M. Búfalo (1997/1999).

CRECHES	PADRÃO	ÁREA	ÁREA	Nº de	Nº DE	Nº DE
	CONST.	CONST.	TERRENO	CÇAS.	SALAS	TURMAS
1) ALM. LUCAS BOITEUX	DV	1.176,44	4.040,00	198	8	9(P/M)
2) ANNA SPYROS DIMATOS	A	504,63	1.700,00	99	6	7(P/M)
3) CAETANA MARCELINA DIAS	B	468,16		140	6	7(P/M)
4) CELSO PAMPLONA	IPIUF			107	7	7
5) CHICO MENDES	B	468,16	1.446,70	100	6	6
6) CONJ.HAB.CHICO MENDES	A	166,36		59	2	2
7) COSTEIRA DO RIBEIRÃO	DV			34	2	2
8) DIAMANTINA CONCEIÇÃO	A	504,63	1.505,45	180	6	7 (Pré)
9) DONA COTA	DAE		30.557,00	129	7	7
10) DORALICE T. BASTOS	B	468,16		151	6	7(P/M)
11) FRANCISCA I. LOPES	DV		600,00	76	4	5(Pré)
12) FERMÍNIO FCO VIEIRA	B	468,16	9.869,40	128	6	7(Pré)
13) IDALINA ÔCHOA	DAE	374,70	810,00	107	6	7(P/M)
14) ILHA-CONTINENTE	DV	432,37	2.109,53	90	5	5
15) INGLESES	B	372,22		73	4	4
16) IRMÃO CELSO	A	504,63		107	6	6
17) JOAQUINA M. PERES	IPIUF	428,02	925,44	150	8	8(Pré)
18) JOEL R. DE FREITAS	DAE	374,70	2.309,53	92	5	5
19) MARIA BARREIROS	DV	669,44	1.443,66	103	6	6
20)FREDERICO HOBOLD	IPIUF	471,94	1.096,19	129	7	7
21) MORRO DA QUEIMADA	DV	118,44	212,40	61	3	3
22) MÚQUEM	DV			32	2	2
23) N. SEM. APARECIDA	IPIUF	341,51	1.194,37	121	5	6(II/III)
24) ORLANDINA CORDEIRO	A	600,57	4.593,85	149	8	8
25) PAULO MICHEL	IPIUF		471,21	105	6	7(Pré)
26) RATONES	A	408,69	2.900,00	104	4	5(II/III)
27) ROSA MARIA PIRES	DV	176,75	221,76	51	3	3
28) STA TEREZINHA M. JESUS	DV			116	6	6
29) VARGEM PEQUENA	DAE		980,64	110	6	7(Pré)
30) VILA CACHOEIRA	A	504,63	1.708,72	127	6	7(II/III)
31)VILA UNIÃO	A	408,69	1.546,50	72	3	4(I/II,III)
32) WALDEMAR S. FILHO	DV		4.797,00	125	7	7
TOTAL				3.395		

CRECHES	NºCÇAS	NºCÇAS	NºCÇAS	NºCÇAS	ANO
	P/ Á.C.	P/ A.T.	P/ TUR.	A. L.	INAUG.
1) ALM. LUCAS BOITEUX	5,94	20,40	22	14,46	1994
2) ANNA SPYROS DIMATOS	5,09	17,17	14,14	12,07	
3) CAETANA MARCELINA DIAS	3,34		20		1993
4) CELSO PAMPLONA			15,28		1984
5) CHICO MENDES	4,68	14,46	16,66	9,78	1995
6) CONJ.HAB.CHICO MENDES	2,81		29,05		2002
7) COSTEIRA DO RIBEIRÃO					
8) DIAMANTINA DA CONCEIÇÃO	2,80	8,36	25,71	5,56	2001
9) DONA COTA		236,87	18,42		1990
10) DORALICE T. BASTOS	3,10		21,57		1993
11) FRANCISCA I. LOPES		7,89	15,2		1993
12) FERMÍNIO FCO VIEIRA	3,65	77,10	18,28	73,44	1993
13) IDALINA ÔCHOA	3,50	7,57	15,28	4,06	1992
14) ILHA-CONTINENTE	4,80	23,43	18	18,63	
15) INGLESES	5,09		18,25		
16) IRMÃO CELSO	4,71		17,83		
17) JOAQUINA M. PERES	2,85	6,16	18,75	3,31	1987
18) JOEL R. DE FREITAS	4,07	25,10	18,4	21,02	1990
19) MARIA BARREIROS	6,49	14,05	17,16	7,51	1976
20) MON. FREDERICO HOBOLD	3,65	8,49	18,42	4,83	1983
21) MORRO DA QUEIMADA	1,94	3,48	20,33	1,54	1993
22) MÚQUEM			16		1992
23) N. SEM. APARECIDA	2,82	8,01	20,16	7,04	1986
24) ORLANDINA CORDEIRO	4,03	30,83	18,62	26,80	1982
25) PAULO MICHEL		4,01	15		1984
26) RATONES	3,92	27,88	20,8	23,95	
27) ROSA MARIA PIRES	3,46	4,34	17	0,88	1984
28) STA TEREZINHA M. JESUS			19,33		1982
29) VARGEM PEQUENA		8,91	15,71		1993
30) VILA CACHOEIRA	3,97	13,45	21,16	9,48	
31)VILA UNIÃO	5,67	21,47	18	15,80	
32) WALDEMAR S. FILHO		38,37	17,85		1985

No mapeamento realizado, do universo de 32 creches existentes na rede municipal de educação de Florianópolis, (ver mapa com a localização e distribuição delas no município em anexo nº2), salientando mais uma vez que se tratam das creches da rede regular de educação municipal pois temos também as creches conveniadas³⁰, encontramos os seguintes aspectos:

- Com o padrão A, temos oito creches e com o padrão B temos cinco creches. Esses dois padrões são quase que idênticos, com algumas pequenas alterações nas medidas. Se desconsiderarmos esse pequeno aspecto diferente, temos um total de treze creches com a mesma configuração física, totalizando mais de um terço da rede.
- Nos padrões A e B estão previstas até seis salas, com quase 40 m² cada uma. Entre as salas temos os banheiros que são utilizados por duas turmas, para os quais estão previstos quatro vasos sanitários e um lavatório, dois chuveiros e um armário; no banheiro para os pequeninhos temos dois vasos sanitários, um chuveiro, uma banheira com bancada de concreto e um lavatório.
- O saguão é apenas a área de circulação, que teve um recuo na colocação da porta de entrada e por isso recebeu este nome. Essa circulação passa por quatro salas e chega ao pátio coberto, de aproximadamente 58 m². Dele se vai para as salas dos pequeninhos, onde há a sala do berçário com solário, cuja superfície é de 10 a 12 m², ou para a sala de professores, direção, banheiro social e de deficiente físico, almoxarifado, cozinha com dispensa, banheiro de funcionário e lavanderia.
- O padrão IPUF, assim denominado por ser de responsabilidade do Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis, repete-se em cinco creches.

³⁰ Sobre isto, consulta Füllgraf (2001), que em seu estudo traz dados sobre a rede conveniada de creches do município de Florianópolis.

- O padrão DAE, que nomearemos assim por conta de esse projeto ser de responsabilidade do Departamento Autônomo de Edificações (DAE), foi encontrado em quatro creches.
- Ao todo foram encontradas dez creches, em cada uma das quais os padrões não se repetem, os quais nomeamos de DV (diversos), que são padrões outros, ou soluções encontradas para resolver problemas de demanda, como adaptações, aluguéis, comodatos e iniciativas outras. Saliento que não obtive as plantas baixas de todas as creches, contando com a ajuda e depoimentos da arquiteta e do técnico da Secretaria de Obras do município.

2.3- O Espaço Físico das Creches Municipais e a Legislação.

Minha intenção ao trazer a legislação é de socializá-la, dispondo-a à população, informando seu conteúdo como instrumento de luta e abrindo reflexões sobre a mesma. Milton Santos (1998, p.131) nos fala: “as pessoas a quem o planejamento se destina raramente têm acesso aos documentos finais, e ainda muito menos aos documentos de base”. Sei também da importância das legislações na configuração e definição do prédio da instituição. Para Frago (1998, p.81), a escola (abranjo aqui a creche), é um “espaço demarcado, mais ou menos poroso, no qual a análise de sua construção, enquanto lugar, só é possível a partir da consideração histórica daquelas camadas ou elementos envolventes que o configuram e definem”.

As legislações que tratam do espaço físico das instituições de educação infantil no Brasil são, em âmbito municipal, a Resolução nº003/99, na esfera estadual a Resolução nº004/99, em âmbito nacional, apresentam-se apenas como referência os *Subsídios para Credenciamento de Instituições de Educação Infantil* (1998 Vol I, p. 36). Os conteúdos das referidas legislações se aproximam muito, sendo substancialmente

idênticas. Trarei aqui a resolução municipal, já que é essa instância a responsável pela educação infantil.

A Resolução nº003/99 fixa as normas para a educação infantil no município de Florianópolis. Aprovada em agosto de 1999, trata no seu capítulo V *do espaço, das instalações e dos equipamentos*:

Art. 14 - *Os espaços serão projetados respeitando as necessidades e características para o atendimento de zero a seis anos.*

Parágrafo único – *Em se tratando de turmas de educação infantil, em escolas de ensino fundamental e/ou médio, alguns desses espaços deverão ser de uso exclusivo das crianças de zero a seis anos, podendo outros ser compartilhados com os demais níveis de ensino, desde que a ocupação ocorra em horário diferenciado, respeitando a proposta pedagógica da escola.*

Art. 15 - *Toda construção, adaptação, reforma ou ampliação das edificações destinada à educação infantil pública ou privada, dependerá de aprovação pelos órgãos oficiais competentes.*

§ 1º - *Os materiais das obras deverão adequar-se ao fim à que se destinam atender, no que couber, às normas e especificações técnicas da legislação pertinente.*

§ 2º - *Em todas as obras deverão ser garantidas condições de localização, segurança, salubridade e saneamento em total conformidade com a legislação que rege a matéria.*

Art. 16 - *Os espaços internos deverão atender as diferentes funções da instituição de educação infantil e conter uma estrutura básica que contemple:*

I - *espaços para recepção, administração e apoio;*

II - *sala para professores e serviços pedagógicos;*

III - salas para atividades das crianças, com boa ventilação e iluminação, e visão para o ambiente externo, com mobiliário e equipamentos adequados;

IV - instalações e equipamentos para o preparo de alimentos, que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de alimentação;

V - instalações sanitárias suficientes e próprias para uso das crianças e dos adultos;

VI - berçário, se for o caso, provido de 50% de berços individuais e 50% de colchonetes (de acordo com o nº de crianças), área livre para movimentação de crianças, locais para amamentação e para higienização, com balcão trocador, pia, chuveiro, e espaço específico para o banho de sol das crianças na instituição.

Parágrafo único – Recomenda-se que área coberta mínima para as salas de atividades das crianças seja de 1,30m² por criança atendida.

Art. 17 - As áreas ao ar livre deverão possibilitar as atividades de expressão física, artística e de lazer, contemplando também áreas verdes.

Compreendo que o espaço revela a pedagogia adotada, então, é de fundamental importância que as instituições possam pensar seus espaços, materializando assim, suas concepções, num processo que envolva todos os segmentos, crianças, profissionais e familiares, considerando seu contexto e levando em conta suas especificidades culturais e sociais. O artigo 14 prevê apenas que esses espaços sejam “projetados respeitando as necessidades e características para o atendimento de zero a seis anos”, não prevendo nenhum dos procedimentos antes relatados, deixa margem para que não ocorra uma efetiva participação dos envolvidos com a creche.

A previsão no parágrafo único da ocupação em tempos e espaços diferenciados pelas crianças da educação infantil e as do ensino fundamental é limitadora do encontro, redutora do enriquecimento dos repertórios infantis. Esse procedimento tem como raiz a preocupação com a segurança das crianças menores, preocupação esta pertinente, mas temos de pensar em outros meios de tratá-las sem negar-lhes o convívio/confronto entre as diferentes idades, contrapondo-se à separação e à divisão.

Saliento a importância de o artigo 15 definir que construções, adaptações e reformas, sejam reguladas pelos órgãos competentes nas diferentes iniciativas, sejam elas públicas ou privadas, para que possamos garantir um espaço que respeite todas as crianças, pobres ou ricas. Deve ainda ampliar do termo *construção* para o termo *imóvel ou prédio*, assim abrangeremos mais, não incorrendo no risco do não-enquadramento de muitas instituições existentes nas legislações vigentes, se não solicitarem reforma, adaptação ou ampliação.

No artigo 16, inciso I, está previsto espaço para recepção de quem chega à instituição, fundamental para acolher e abrigar crianças, profissionais, familiares e visitantes que a freqüentam, mas em todos os modelos mapeados não encontrei espaço projetado para recepção. No inciso II, a previsão da sala dos professores deverá conter especificidades quanto a sua capacidade de abrigar o encontro, estudo e descanso para esses profissionais. Na caracterização da rede não encontrei nenhum projeto que previsse um espaço para os serviços pedagógicos previsto na resolução, que compreendi serem os espaços para coordenação pedagógica.

Quanto ao inciso III, gostaria de ressaltar que no padrão A as salas são bem ventiladas e iluminadas, com as janelas na altura das crianças. Nas salas das crianças menores, Berçário e Maternal I as janelas poderiam ser rebaixadas, facilitando assim a visualização externa dos pequeninhos. Quanto ao mobiliário, senti a necessidade de estantes baixas e móveis, de fácil manuseio por crianças e adultos, para dividir ambientes e como suporte para objetos e brinquedos.

Nos banheiros, senti falta de chuveiros na altura das crianças e no dos menores, Berçário e Maternal I, poderia haver um rebaixamento na pia, saboneteira e suporte da toalha, facilitando assim o manuseio dos pequeninhos, reafirmando o previsto no inciso V, pelo qual as instalações sanitárias têm de ser próprias para uso das crianças. Também senti falta de espaços específicos para amamentação, previstos no inciso VI, não os encontrando em nenhuma das plantas baixas mapeadas.

O artigo 17 prevê que áreas verdes sejam contempladas nas instituições de educação infantil, garantindo assim o contato com a natureza a que as crianças têm direito; mas a realidade da creche pesquisada e de outra revelada na pesquisa de Oliveira (2001), demonstra que este é um ideal a ser perseguido.

Na resolução estadual e nos subsídios em âmbito federal, encontrei a previsão do *refeitório*, que não foi previsto na resolução municipal. Esse espaço é de fundamental relevância para que o direito das crianças a uma alimentação saudável, tranqüila e agradável se efetive. A ausência desse espaço nas creches e pré-escolas obriga que as refeições sejam feitas nas salas ou nos espaços coletivos, fazendo com que sejam tomadas saídas paliativas que disponibilizam espaços inapropriados às crianças e adultos.

A resolução municipal não prevê ainda *área coberta externa*, prevista na resolução estadual e nos subsídios, que abriga das chuvas e do sol, garantindo o direito das crianças aos movimentos amplos em dias de chuva, sombra e frescor para os dias quentes.

O texto da resolução municipal que fixa as normas para os espaços físicos das instituições de educação infantil é bastante genérico, abrindo um leque muito grande de interpretações e deixando margem para que tenhamos espaços que não garantam os critérios mínimos de uma educação respeitosa das crianças pequenininhas.

No próximo capítulo apresento a creche pesquisada, suas configurações e a forma como vem se transformando em lugar pelas relações que nela são travadas entre as crianças, seus pares e os adultos e entre esses últimos, profissionais e famílias, acreditando como Galardini (1996, p.8)³¹ que:

Um espaço e o modo como é organizado é sempre o resultado de idéias, de escolhas, de saberes das pessoas que o habitam. Por isso o espaço de um serviço para crianças reflete a cultura dos adultos que o organizam, é potente mensagem do projeto educativo para aquele grupo de crianças.

³¹ Tradução livre de Eloísa C. Rocha.

3- CONTEXTUALIZANDO A CRECHE...

*Nenhum espaço desaparece ao longo do crescimento e do desenvolvimento.
O mundo não aboliu o local. Lefebvre.*

Da rodovia SC 406, que liga as praias do sul com a Lagoa da Conceição, já avistamos a creche, podendo-se chegar a ela por dois caminhos que ladeiam a Igreja. São dois caminhos bucólicos: um, chão batido, uma alameda de eucaliptos, vizinho de pastos, celeiros, gados e um ipê solitário que, quando flori, amarela nossas vistas; o outro, caminho verde, capim fininho, limoeiros, abacateiro e eucaliptos, vizinho do posto de saúde, da pequena quadra e do campinho de areia fina. Nos acompanham por esses caminhos aves musicais e serelepes.

Para acolher quem chega à creche, uma parreira de maracujá cresce, floresce e promete frutos ao longo do alambrado do muro lateral. O portão de acesso principal é pequeno, seguindo-se a ele uma escada e corredor de cimento, tendo nas suas laterais flores e folhagens plantadas em vasos e pneus coloridos. Muito convidativa essa paisagem nos acompanha até a chegada à creche junto com um tapete de grama verde; nos canteiros, mais adiante, vão crescendo e exalando seus cheiros ervas e temperos; das janelas da cozinha e da sala dos professores pendem floreiras.

Logo na chegada não temos dúvidas sobre onde estamos, na parede direita da creche, com letras grandes e pretas lá está o seu nome, juntamente com desenhos imaginativos e coloridos, de autoria das crianças, que é o logotipo da instituição, arranjado e apresentado por um profissional da comunidade. O apertado corredor de entrada que nos leva à porta principal, também apertada, metálica e fria, foi humanizado com lixeira e folhagens, tornando-o mais convidativo. Mas é difícil não se sentir espremido nele, principalmente se pensarmos no fluxo de pessoas desta creche que recebe em torno de 120 crianças, trazidas por seus familiares ou responsáveis, mais uma média de 19 profissionais, ficando assim comprometida a circulação dessas pessoas diante desse portão, corredor e porta tão estreitos.

Durante os meses em que realizei a pesquisa (agosto a novembro de 2002), poucas foram as vezes em que a entrada principal foi utilizada como acesso, sendo

mais utilizada a entrada de serviços. Acredito que existam algumas razões para esse procedimento: chega-se primeiro ao portão de serviços, quatro vezes maior que o portão principal; note-se ainda que o caminho para chegar a este último ficou durante um longo tempo muito ruim, com barro amontoado; soma-se a isso o fato de que, entrando-se pelo portão de serviços, a porta utilizada para adentrar na creche é a do pátio coberto, duas vezes maior que a principal.

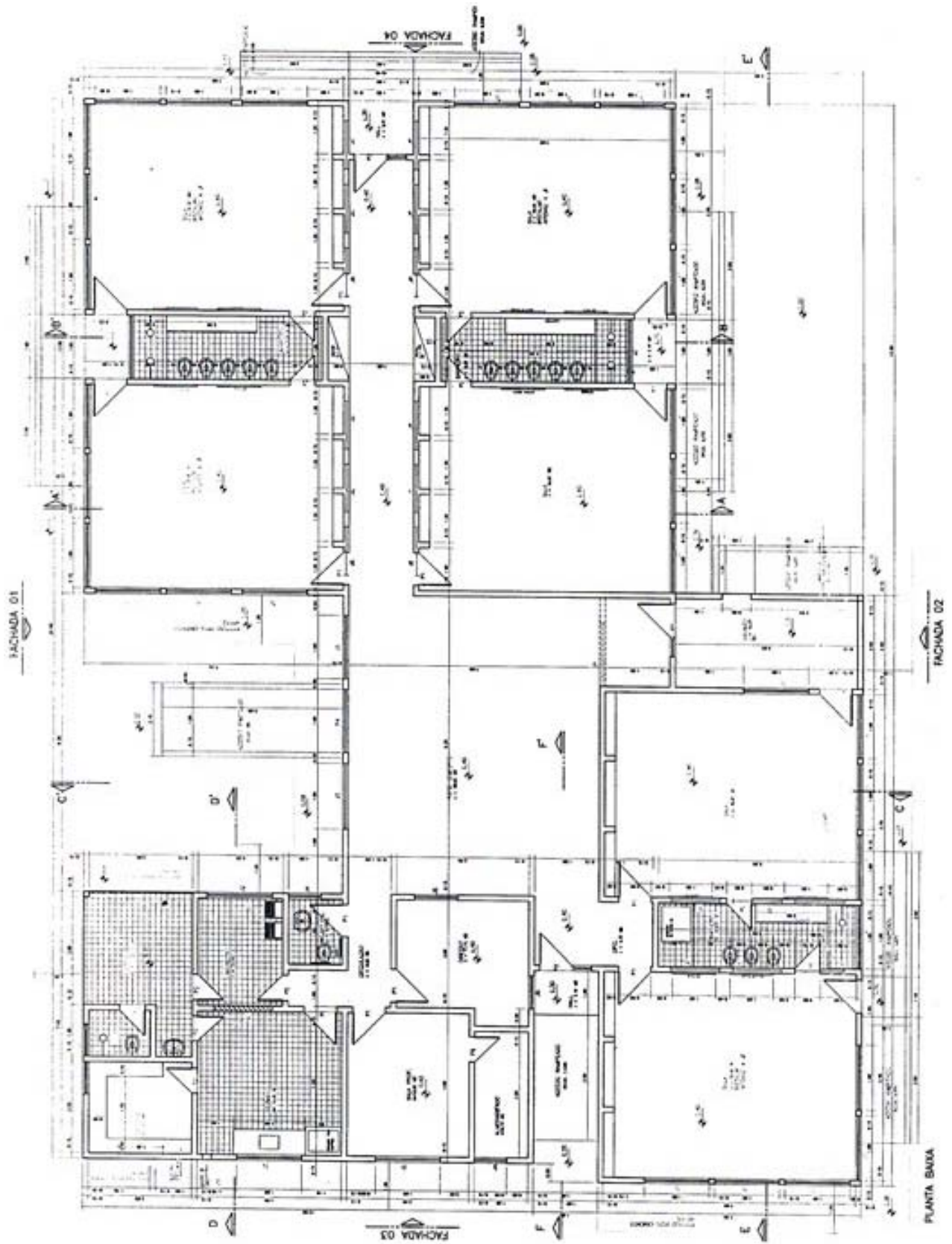
Visualizando o conjunto arquitetônico da creche, vemos um prédio térreo, com predomínio da linha reta, de forma retangular, paredes de alvenaria, mesma textura lisa e cor marfim, esquadrias metálicas e de madeira de cor vermelha, cobertura de laje e telhas de barro, tipo francesa. Circundando todo o edifício, uma calçada de concreto, sempre reta, estreita e cinza com beirais também estreitos. O espaço não edificado obedece às mesmas linhas retas, sendo a creche implantada num terreno retangular. (Trago a planta de implantação em anexo nº2)

O traçado arquitetônico do edifício da creche é uma poderosa mensagem da idéia de educação que se tem: sua localização, a relação com a ordem urbana da população, a configuração física do prédio, os elementos simbólicos próprios ou incorporados, a decoração exterior e interior, para Frago (1998, p.45), “respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende”.

A cobertura de alvenaria do prédio da creche não nos fala dos tijolos, ferro, concreto, vigas, colunas de que o prédio é feito. Para Hertzberger (1999, p.241), parte das “entranhas” do prédio poderiam ficar expostas para que as pessoas tivessem consciência de como funciona e dos esforços empregados para a construção deste, como maneira de se contrapor à “alienação crescente - também na arquitetura - do homem diante de seu ambiente”. Sabemos que as percepções do espaço não consistem só do que vemos, mas também do que ouvimos, sentimos e cheiramos e das associações que despertam em nós³².

32 Sobre esta temática consultar Eduard Hall (1997).

Planta baixa da creche- projeto modelo padrão A.



Logo sentimos a falta de um saguão para acolher e abrigar quem chega, a falta de um espaço que seja de *intervalo* que, segundo Hertzberger (1999, p.32), é um espaço de “transição e conexão entre áreas com demarcações territoriais divergentes, (...) que constitui essencialmente, a condição espacial para o encontro e o diálogo entre áreas de ordens diferentes”. Assim, nessa configuração, a creche não oferece um espaço onde possam ser acolhidas as pessoas que nela chegam; numa perspectiva pragmática-funcionalista, este padrão arquitetônico não oferece um espaço acolhedor hospitalar.

Porta adentro, estamos no pátio central, utilizado como refeitório, ele articula todos os espaços da creche, lugar de encontrar o coletivo da instituição; bem iluminado, pé direito duplo, povoado de muitas cadeiras e mesas, as paredes de concreto com a mesma textura lisa, cor marfim e com suas linhas sempre retas são o registro de que neste padrão impera o retilíneo, sendo todas as dependências retangulares e quadradas, sem proposições irregulares, curvas ou arredondadas. Isso me faz lembrar Van Gogh, citado por Bachelard (1993, p.235): “provavelmente, a vida é redonda”. Para mim, a vida é feita de muitas linhas.

Nas paredes tão retas, sempre lisas e mesma cor marfim encontramos fixados alguns personagens feitos pelo adulto ou comercializados, demonstrando a intenção de adornar, enfeitar, fixados na altura dos adultos. Nelas sinto falta das marcas das crianças, que pudessem nos contar de suas de suas vivências ali na creche:

paredes apáticas sem vida, que pregam por limpeza e linearidade. Poderiam se transformar em espaços de registro, pulsação das alegrias, emoções, pensamentos, criatividade, inventividade, descobertas, expressões destas crianças e adultos. (Diário de campo, 06/8/02)

As paredes podem ser grandes possibilidades de documentar, socializar a vida da creche, registrando as práticas, contando a quem chega a história desse espaço, enfim, apresentando os sujeitos que o habitam e suas concepções. Temos que acreditar que as paredes falam, pulsam, revelam o que está sendo vivido na creche. Com isto, as transformaremos em ricos suportes de comunicação entre as pessoas que a freqüentam e valorizaremos a produção das crianças e adultos. Gandini, (1999,

p.155), ao falar sobre o espaço físico das escolas infantis da região italiana de Reggio Emilia, cita Loris Malaguzzi, para o qual as paredes das instituições de educação infantil falam e documentam, “são usadas como espaços de exposições temporárias e permanentes de tudo o que as crianças e os adultos trazem à vida”. Adiante nos fala que a quantidade de trabalhos das crianças expostos por toda a escola surpreende os visitantes, sendo esta uma das “principais contribuições das crianças para moldarem o espaço de sua escola”.

Temos que valorizar o potencial de comunicação do espaço da creche, habitando-o com exposições significativas produzidas pelas crianças e adultos que nele vivem. Dessa forma, estaremos transmitindo, a quem nele estiver ou passar, nossas idéias acerca do projeto educacional - pedagógico³³ da instituição, documentando e socializando atividades específicas e as etapas de seu processo. Demonstrando nossa crença no potencial das crianças, valorizaremos suas produções e tornaremos o espaço acolhedor e humano, revelador da vida que ali palpita.

A apropriação do espaço pelas crianças supõe que estas possam colocar suas marcas, alterá-lo, transformá-lo, imprimindo seus registros nas paredes, portas, janelas, por toda a creche, personalizando-a; penso ser esse o caminho para fazer frente à idéia de que creche limpa é aquela sem marcas das crianças, ou quando aparecem são de modo “organizado e limpo”, geralmente pela ótica do adulto. Vejamos o que as professoras responderam ao lhes ser perguntado na entrevista se viam as marcas das crianças no espaço:

Não, muito pouco, acho que falta muito, poderia ter mais exposição das crianças, a própria pintura, um ambiente alegre, colorido, diversificado. Então, eu não vejo muito as marcas das crianças, acho que falta muito. Acho que a gente está deixando passar. (professora Silvana- entrevista em 29/10/02)

Eu vejo pouco também, não sei se isso é tão importante também, a gente sabe que eles fazem alguma coisa, a gente vê, eu pelo menos estou vendo, quando eu entro na sala às vezes estão construindo, estão pintando.... (professora Marcia- entrevista em 29/10/02)

³³ Termo utilizado por Maria Lúcia Machado.

“Não sei se isto é tão importante!” A questão que a professora Márcia apresenta parece bem pertinente e condiz com a realidade, pois encontrei poucas produções das crianças expostas, mesmo nas salas. Acredito que temos que abrir mais nossos olhos, olhando com olhos de ver, a fim de que possamos perceber as paredes de nossas instituições, para além do que protegem e limitam, como suportes da História³⁴ dos que ali convivem, registro das vivências, experiências e descobertas das crianças e adultos, comunicando a quem chega à creche ou mesmo a quem nela vive o cotidiano da instituição. Isto oportunizará valorização das produções infantis, enriquecerá as práticas com novas idéias, envolverá também as famílias que terão a oportunidade de saber e partilhar do que as crianças estão fazendo na creche. A professora Silvana nos fala de como as crianças se sentem ao ver suas produções expostas:

As crianças se sentem muito felizes, muito importantes, quando chegam os pais elas levam para mostrar; _Ó pai eu fiz este trabalho, e quando não está, porque às vezes eles faltam né, elas procuram fazer alguma coisa pra colocar no lugar, pra ter o trabalho ali exposto. (professora Silvana- entrevista em 29/10/02)

Hertzberger (1999, p.25) nos fala da necessidade de serem deixadas oportunidades no espaço, incluindo os acessórios básicos, para que o usuário possa preenchê-lo conforme seus desejos e necessidades pessoais. É essencial que a estrutura organizacional da instituição dê liberdade para as iniciativas pessoais, garantindo assim o envolvimento do usuário, por intermédio “do grau de acesso, das demarcações territoriais, da organização da manutenção e da divisão de responsabilidades”. Continuando, afirma:

³⁴ Em visita à exposição das instituições de Educação Infantil italiana, *As Cem Linguagens*, em São Paulo, em julho de 2002, tive a oportunidade de conversar com a coordenadora da exposição no Brasil, que, ao me relatar sobre a importância dada ao espaço físico pela Pedagogia italiana, ressaltou a importância de que os nossos espaços “historifiquem” a vida da creche, preocupando-nos em deixar nele as marcas dos sujeitos que aí estão e dos que estiveram.

Quanto mais influência pudermos exercer pessoalmente sobre as coisas à nossa volta, mais nos sentiremos emocionalmente envolvidos com elas, mais atenção daremos a elas e mais inclinados estaremos a tratá-las com carinho e amor.

Só podemos desenvolver afeição pelas coisas com as quais nos identificamos _ coisas sobre as quais podemos projetar nossa própria identidade e nas quais podemos investir tanto cuidado e dedicação que elas se tornam parte de nós mesmos, absorvidas pelo nosso próprio mundo pessoal. (p.170)

O espaço da creche abriga a história das crianças e adultos que nele habitam e habitaram, documento material que registra a memória, materializa tempos, opções pedagógicas. Nesse espaço vivido registramos nossas concepções acerca da educação de crianças. Dar oportunidade para que elas juntamente com os adultos personalizem este espaço físico poderá trazer-lhes o reconhecimento da creche como um lugar seu, que tenha suas marcas, que fale de suas histórias.

Retornando a história da creche pesquisada, cabe assinalar que o início de suas atividades ocorreu em outubro de 2001, conforme já relatado. Procurando na concretude de seu espaço as marcas dessa história, encontrei algumas fotos das crianças e adultos daquele tempo da inauguração, penduradas nas paredes do refeitório.

Sobre a história vivida ao longo do ano em que foi realizada a pesquisa (2002), poucas coisas encontrei documentadas no espaço, reduzindo-se a fotos de passeios ou festas eventuais, atentando que o que é registrado é o extraordinário, não o cotidiano e corriqueiro. Isso me conduz a pensar nas práticas comuns do final do ano: com a intenção de limpeza, são mandadas todas as produções das crianças para casa, retiradas todas as exposições das paredes, tetos e móveis; é como se apagássemos toda história da creche daquele ano e fôssemos iniciá-la no próximo ano.

Aqui, cabe salientar a alta rotatividade dos professores nas creche e pré-escolas na rede pública municipal, fazendo com que, a cada ano, o quadro de professores de uma instituição mude bastante. Essa realidade prejudica a continuidade do trabalho e a construção de um projeto coletivo. Vemos em Gandini (op. Cit, p. 156) como essa questão é tratada pelos italianos, que organizam o “ciclo escolar infantil” a cada três anos, garantindo que os professores fiquem com o mesmo grupo de crianças durante

todo o ciclo escolar. Esse procedimento oportuniza relacionamentos de longa duração entre as crianças, pais e professores, relacionamentos estes que “moldam o espaço”:

Uma vez que não há separação ao final de cada ano e portanto não há a necessidade de um período de ajuste a novas relações, existe menor pressão para alcançar-se certos objetivos, para terminar o ano “zerado” ou começar um novo ano também do zero. (grifo no original)

Escolano (1998, p. 26), analisando o espaço escolar, nos fala que este “tem de ser analisado como um constructo cultural que expressa e reflete, para além de sua materialidade, determinados discursos”. Assim, temos que atentar para que o espaço físico da creche confirme, reafirme esta instituição como lugar de vivência dos direitos das crianças, tendo o cuidado e a educação como seu maior objetivo.

Dessa forma na concretude do espaço físico da creche, a história das pessoas que nele vivem vai sendo registrada, retratada, documentada. Para Freire (1986, p.98):

tudo que é vivido dentro desse espaço pedagógico “explode como registro”, se expressa como mudança física que, refletidamente, tem significações para aqueles seres humanos; imagens, objetos, cores e sons fazem parte deste conteúdo que vai sendo registro e que vai catalisando diferentes maneiras de apreender a experiência mesma. (grifo no original).

Vejamos como são as aberturas do prédio da creche em discussão: as janelas são retangulares, metálicas, vermelhas e abundantes, deixando entrar grande quantidade de luz e ar, na altura das crianças. A opção por esse tipo de material (metal) responde à durabilidade e facilidade de manutenção, mas é frio, muito frio; sempre dispostas da mesma maneira, as janelas me fazem pensar se colocadas noutras posições não seriam possibilidades de avistar de outro jeito o mundo, propondo outras disposições criativas que convidassem à imaginação. Se se abrissem ao mundo de forma lúdica, sem dúvida poderiam romper com padrões, propondo outros pontos de vista.

As portas da creche são altas, de madeira ou metal, vermelhas, com suas fechaduras e chaves na altura do adulto: a ele é dado escolher se abrir ou fechar, se trancar ou deixar sair. A altura das fechaduras, sempre a do adulto, nos revela quem nesse projeto arquitetônico detém o poder das chaves. Em sua construção como lugar, os sujeitos desta creche transformam as portas em vitrine, que dão identidade aos grupos, nelas são colocados painéis com as fotografias das crianças que pertencem à turma, atividades feitas pelas crianças (desenhos, dobraduras, pinturas...) e proposições das professoras; as portas desse lugar, socialmente construído por crianças e adultos, lembram-me Vinicius de Moraes: “mas não há coisa no mundo mais viva do que uma porta”.

O pé direito duplo do prédio dá grandes possibilidades de devanear, pois mesmo com um teto tão maciço, de laje, sua altura nos convida a voar, alcançá-lo e dar a ele leveza e fluidez; as entradas de luz zenital estão lá sempre a nos lembrar, a nos convidar a habitá-lo, faz-nos desejar os céus, disponibilizando espaços para mezaninos, para móveis e outras criações que possam ser penduradas, convidando nossos olhos a alçar vôos.

O chão é o mesmo em toda a creche: “chão muito pouco usado, a não ser por pés”³⁵. É de cerâmica e claro, sempre duro e frio, fazendo-me lembrar que aqui na ilha temos as estações bem demarcadas, com temperaturas baixas no inverno e altas no verão; as crianças engatinham, rastejam, deitam e sentam nesse chão gélido também nos tempos frios. Sei da economia e praticidade de limpeza da cerâmica, mas serão esses princípios que nortearão as escolhas dos materiais de construção das instituições de educação infantil?

Sobre o pátio transformado em refeitório, acredito termos que nos ater em algumas reflexões. Nos *Critérios para um Atendimento em creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças* está previsto que as crianças tenham “um ambiente tranquilo e agradável para suas refeições”. Como no padrão A/B não é previsto um espaço para o refeitório, a saída que a creche encontrou foi fazer da área prevista para pátio coberto, um refeitório, assunto este que retomarei adiante.

³⁵ Nilda Alves (1998).

Esse procedimento não é exclusivo da creche pesquisada, ao contrário, é prática recorrente nas creches e NEIs do município, constatado nos relatos de pesquisas, dos professores e em minha própria trajetória como professora da rede. Então, importa questionar: que princípios norteiam essas escolhas? Quem decide? Que implicações trazem para a prática na Educação Infantil?

As colocações das professoras entrevistadas nos revelam algumas das implicações dessa prática e suscitam muitas reflexões:

Quando a gente quer fazer alguma coisa diferente aqui fora (pátio coberto), tem de estar tirando estas mesinhas do refeitório, daqui a pouco tem de estar arrumando porque o almoço já está pronto, então, as coisas acabam acontecendo tudo através do tempo, e às vezes a criança está lá no bom, tem que estar terminando. Ah! Vamos terminar porque agora é hora do almoço, vamos colocar as mesas, tem que limpar este espaço. Então, ai dificulta né. (professora Crisçula- entrevista em 29/10/02)

Batista (1998), em sua pesquisa sobre a organização da rotina na creche, revela que o tempo da creche não pertence nem ao adulto nem à criança e sim a uma “estrutura hierarquizada, uniforme e homogeneizadora da rotina”. Isso está claro no depoimento da professora acima citado e nos relatos das professoras quanto às implicações dessa forma de organização do espaço:

A gente fala que é um transtorno, que não tem onde a gente organize as coisas, dificulta, ao longo da própria rotina, falta de recursos mesmos, então, isto implica muito em algumas coisas, esta mesarada, acho que não tem necessidade de tanto, isto atrapalha muito, aquela cadeirada. (professora Silvana- entrevista em 29/10/02)

Na 1ª creche que eu trabalhei tinha este espaço (pátio coberto), mas não era usado como refeitório, no final do ano é que começou a ser usado como refeitório, mas quando ele era livre nos dias que estava chuva ou muito sol, então era uma beleza, porque daí dava pra fazer várias coisas, porque é grande o espaço. As crianças faziam roda, as vezes a gente fazia oficinas; daí num caso, mesa, ai colocava mesa, pegava da sala as mesas e colocava, para pintura, para argila, e era legal, eu achava legal este espaço. Mas depois começou a ser usado como refeitório, acabou né. (professora Marcia - entrevista em 29/10/02)

Das observações feitas por mim e das reflexões que daí decorreram, dos depoimentos das professoras e do que as crianças nos indicam na sua apropriação do espaço, acredito que a perda do pátio coberto é lastimável. Isto é reiterado em alguns outros depoimentos das professoras sobre a falta do pátio coberto:

Hoje de manhã nós fomos pro parque, e aquele sol, aquele calor; a gente estava até se perguntando assim: como que vai ser em janeiro, fevereiro? Dentro de sala é quente, fora é pior ainda, não tem um lugar coberto, fresco.

Resultado: voltamos pra sala, porque dentro da sala estava menos quente do que lá fora, mas eles estão cansados de ficar na sala. (professora Crisçula- entrevista em 29/10/02)

A alternativa de transformar o pátio coberto em refeitório retira das crianças a chance de um espaço construído coletivo de convívio/confronto entre as várias idades, pois, em sua utilização como refeitório nem todas as turmas se encontram, tendo cada uma delas horário e mesas pré-determinados. O pátio transforma-se num refeitório, um refeitório limitante e de muitas regras, tomado por mesas e cadeiras enfileiradas, e formando grandes mesas destinadas a cada turma, que tem seu horário fixo. Isso fixa adultos e crianças em áreas e horários pré-estabelecidos, diminuindo, assim, a potencialidade de a creche ser um espaço que favoreça as relações.

As relações com as famílias também sofrem prejuízo, pois, o pátio coberto era o espaço construído previsto para o encontro do coletivo da creche, crianças, famílias e profissionais. Seria o ponto de encontro e, ao ligar-se com os outros espaços, deveria acolher a quem chega, pois é o local de chegada. Todavia, sua utilização tornou-se fundamentalmente passagem, fazendo com que não tenhamos nessa configuração, no modo de habitá-la, um lugar, um espaço construído que proporcione a relação com as famílias.

Retorno a Malaguzzi (1999, p.72) como referência para entender como outras realidades, no caso aqui a italiana, pensam a escola infantil: “um local de vidas e relacionamentos compartilhados entre muitos adultos e muitas crianças”, um local que se expande “para o mundo das famílias, com seu direito a conhecer e a participar”. O

sistema educacional italiano está focalizado, centrado nas crianças, e considera professores e famílias centrais para a educação das crianças. Para tanto, pensam que o espaço tem de ser confortável e que motive a participação, intensificando os relacionamentos entre os três protagonistas que o freqüentam: crianças, professores e famílias.

Defendo a importância de pensarmos espaços coletivos que oportunizem as vivências entre as diferentes e diversas idades, estendendo a faixa etária para além do zero a seis, ou seja do zero aos cem, oportunizando assim relações com a maior pluralidade de idades possível, possibilitando cooperação, colaboração, companheirismo, ajuda, imitação e relações diversas.

Muito temos falado da relação família-creche³⁶, como necessária e importante, mas quais espaços temos para as famílias na creche com a inexistência de saguão, beiral estreito, pátio coberto transformado em refeitório, servindo apenas de passagem? Temos que oportunizar espaços que acolham, que convidem as famílias a ficar e participar das vivências na creche.

Com espaço e tempo fixo, restam às crianças transgredir, no sentido de “ir além”, como define o dicionário Houaiss (p.2750): “ir além do proposto”, encontrar saídas para esta imobilidade imposta pelo espaço, assim organizado. O termo transgredir comumente é entendido como “não cumprir, infringir as normas estabelecidas”, também previsto no dicionário citado acima. Mas, em minhas observações, as crianças desta pesquisa, na maioria das ocasiões em que as transgressões ocorriam o tom era o de ir além, criar, inventar. Assim, caminhavam ao encontro de colegas noutras mesas, iam para debaixo da mesa, sentavam-se no chão encostados nas paredes, subiam nas cadeiras... A sensação que tinha ao observá-las era a de que, como eu, se sentiam espremidas, oprimidas diante de tantas mesas e cadeiras.

A perda do pátio coberto nega às crianças e adultos a sombra e o frescor para os dias de sol, o abrigo e a possibilidade de amplidão de movimentos nos dias de chuva. Os adultos, imobilizados pela enorme quantidade de mesas e cadeiras, pressionados por um tempo imposto, vêem-se encurralados num espaço-tempo que os frustra e cansa:

³⁶ Maistro (1997/1999), Marilde (2000) Telma Vitória (1999)

Estes dias a gente foi fazer assim, um trabalho junto com as crianças.

—Ah! Vamos fazer um baile mesmo, de fantasia, sei lá, alguma coisa assim. Aí tivemos que tirar todas cadeiras, todas as mesas, virar mesas, trabalho dobrado né. (professora Márcia- entrevista em 29/10/02)

Continuando nosso passeio pela creche, temos, à esquerda do pátio coberto, na parte frontal, um pequeno, reto e apertado corredor; à direita um banheiro social, no tamanho adulto, com cerâmicas brancas, que acolhe a todos com folhagens, quadros e objetos. Nesse mesmo lado temos ainda as áreas de apoio: lavanderia e uma pequena área coberta, cozinha e uma pequena dispensa e um banheiro para os funcionários; no lado oposto do corredor temos a sala dos professores no primeiro plano, a sala da direção e um almoxarifado, transformado em sala para a especialista³⁷.

A sala dos professores tem dimensões mínimas, dez metros quadrados para acolher em média, por período, quinze professores; e quatro profissionais das áreas de apoio. Ao nela entrar se é oprimido pela sensação de aperto; dividem esse espaço reduzido com os professores uma mesa grande redonda, cadeiras, um sofá, geladeira, uma carteira escolar com tv e vídeo. Mas nesse pequeno espaço, com a sensação sempre de se estar espremido nele, o aconchego tem lugar: nas cortinas e floreiras na janela, na toalha de mesa, café, biscoitos e frutas, cartazes com os aniversariantes, pensamentos e informações. É como se diante das limitações do espaço os sujeitos que o habitam dessem respostas que amenizam esses limites, tornando-o mais humano. No depoimento das professoras vemos como elas se sentem com relação ao espaço a elas destinado:

Nosso espaço deixa muito a desejar, a gente fica ali todo... Não tem como se movimentar, tenta-se estar criando, estar colocando outros recursos, mas não tem como, por causa do tamanho do espaço. Eu sinto falta de uma biblioteca boa, eu sinto falta de lugares que a gente às vezes quer ficar tranqüilo, lendo, conversando. (professora Silvana - entrevista em 29/10/02)

³⁷ Esta profissional tem a formação em supervisão escolar e a função de coordenação pedagógica juntamente com a direção da instituição.

Eu sinto falta de um lugar mais silencioso, no horário do almoço eu gosto de ficar em silêncio, eu sou deste tipo, então, eu escuto muito barulho ainda, então eu não consigo me desligar. Este horário, esta é uma hora que é para descansar, na verdade a gente não tem este descanso né, que é barulho, é conversa fora, então eu não consigo ficar, não tem um lugar pra gente, com silêncio mesmo, descansar, deitar um pouquinho, pra uma hora entrar mais.... (professora Crisçula - entrevista em 29/10/02)

A sala da direção tem proporções maiores, treze metros quadrados, revelando, na distribuição das dimensões, a hierarquia e as relações de poder. Lembro aqui a observação de Souza Lima (1989, p.37): “o espaço também é um instrumento de poder”; na mesma direção, Hertzberger (1999, p.255) afirma que “o tamanho da sala indica o quanto seu ocupante é ‘graúdo’”, chamando a atenção dos arquitetos para “prevenir-se contra a criação de condições espaciais em que o autoritarismo floresce”.

A localização prevista para a sala da direção no projeto é onde está a sala dos professores, acompanhando os traçados comuns dos projetos arquitetônicos escolares que prevêm a sala da direção num espaço central, do qual fosse possível o controle e a vigilância do todo da instituição; não consegui informações do porquê dessa mudança. Mesas, cadeiras, armários acompanhados de folhagens compõem este lugar, cuja janela está voltada para frente da creche, que, por ter uma dimensão maior, penso acolheria melhor a sala dos professores.

O almoxarifado transformado em sala para a especialista foi uma saída que a creche encontrou para acolher essa nova profissional, pois não tínhamos esta função no quadro de profissionais das instituições de educação infantil na rede pública municipal de Florianópolis até 1997³⁸. Com seus cinco metros quadrados é uma faixa quase inabitável; a janela pequena e de vidros foscos compromete a iluminação e arejamento; a mesa e as cadeiras, necessárias para o planejamento pedagógico, quase inviabilizam a entrada dos profissionais, que se sentem espremidos e sufocados:

*...quando eu venho aqui ó, eu chego a passar mal, eu acho que deve ser mais amplo, mais arejado.
(professora Silvana- entrevista em 29/10/02)*

³⁸ Informação recolhida na Divisão de Educação Infantil da Secretária Municipal de Educação.

Retornando ao nosso passeio pela creche, vamos do pátio coberto para as salas. À direita do prédio ficam as salas do berçário e maternal I, mais próximas da área administrativa e de serviços, as outras quatro salas se dividem pelo corredor na parte dos fundos. As dimensões e configurações físicas são iguais para todas: forma retangular, muitas janelas na altura das crianças, todas retangulares com colocação em L e cortinas, uma estante fixa na extensão da parede ao lado da porta de chegada, que vai até o alto, feita de madeira e alvenaria. No depoimento da professora Crisçula vemos o quanto o fato de as estantes serem fixas limita e aprisiona:

...eu vejo aquelas estantes fixas, tu não podés mover, não podés mudar, assim é uma coisa que fica numa parede só, e todos os brinquedos naquela parede, então, fica fixo. (professora Crisçula entrevista em 29/10/02)

O corredor bem reto me faz lembrar Mesmin, citado por Viñao Frago (1998, p.109): “os corredores têm de ser retos e não curvos, pois em tal caso não se poderia vigiar. Essa é a razão funcional dessa disposição”; separa as salas, tendo um vão em cada lado que serve de armário para guardar jogos, brinquedos e materiais, no fim dele janela e porta de metal que dá no parque, quase sempre fechada; a solidão da samambaia pendurada no seu fundo é angustiante, prova de um espaço utilizado apenas como passagem, um espaço subutilizado.

Suas paredes tão retas e lisas são para mim um convite para que lhes demos vida, para que possam se tornar passagens, caminhos cheios de imaginação e alegria, com as marcas e produções das crianças e dos adultos que habitam esse espaço. Podem tornar-se grandes documentos das experiências, vivências dos pequenos e grandes, socializando aos demais o que ocorre em cada grupo, valorizando a produção das crianças, enriquecendo e enchendo de cor, movimento, criatividade, ludicidade, mistério, tornando-se um caminho/passagem lúdico e imaginativo.

A previsão de salas nesse projeto segue a lógica da escola que separa as crianças por faixa etária, formando turmas que se pretendem homogêneas. Rocha (1999, p.49), questiona:

...será possível pensar nas orientações para a educação da criança de 0 a 6 anos, resultantes das diferentes formas de inserção social da família em instituições educativas (tais como creches e outras modalidades), rompendo com os parâmetros pedagógicos estabelecidos a partir da “infância em situação escolar” delimitada pela pedagogia? (grifo no original).

A autora (op. Cit p.52) defende um espaço para a educação da infância que *contemple todas as dimensões do humano*, onde a ação pedagógica seja orientada “por olhares que contemplem sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo sobretudo a infância como ‘tempo de direitos’”. E acrescenta:

toda intervenção educativa (inevitável enquanto processo de constituição de novos sujeitos na cultura) mantém em si um movimento contraditório e dinâmico entre indivíduo e cultura, movimento este que precisa ser mantido sob estreita vigilância por aqueles que se pretendem educadores, para evitar que se exacerbe o poder controlador das características hegemônicas da cultura em detrimento do exercício pleno das capacidades humanas , sobretudo a criatividade.

Os arranjos espaciais das salas, a forma como são transformadas em lugar diferem bastante entre elas; observei que as salas das crianças menores (berçário, maternal I e II e Iº período) com idades entre um e quatro anos, eram organizadas por zonas circunscritas, cantos, com muitos brinquedos, tapete, cabana, fantasias, colchões, berços, tudo ao alcance das crianças. Já as salas do IIº e IIIº períodos, com crianças de cinco e seis anos eram organizadas por espaços abertos, sem a existência dos cantos, tendo espalhadas por toda a sala as mesas e cadeiras; os brinquedos ficam na estante fixa ou nas laterais da sala.

A importância da organização dos espaços das creches está contemplada nos estudos de Abramowicz & Wajskop (1995, p.31), pois, segundo as autoras: “afeta tudo que a criança faz”: interfere na percepção que a criança tem da realidade, modifica suas atividades e a maneira como utiliza os materiais, influencia na sua capacidade de escolha, transforma a interação com as outras crianças, com as profissionais e seus pares.

A organização das salas em zonas circunscritas³⁹, ou cantos, oportuniza vivências heterogêneas para o grupo de crianças, rompendo com uma perspectiva homogeneizadora que prevê que todos façam a mesma coisa no mesmo tempo. Assim respeita ritmos e escolhas pessoais, enriquecendo as práticas da Educação Infantil com atividades significativas e prazerosas para crianças e adultos. A esses últimos dá a possibilidade de contato individual com as crianças, já que não terão que conduzir as práticas sempre com todo grupo e, às crianças, a chance de se envolver com pequenos e grandes grupos, escolher seus parceiros ou ficar sozinhas. Para Souza Lima (1989, p.77):

Para crianças pequenas (...), o espaço poderia se caracterizar pela multiplicidade de ambientes, pelos desníveis dos pisos, pela variedade dos pés-direitos, da luz, das cores e pela possibilidade de usar painéis e panos, fugindo sempre que possível das salas cartesianas. Pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e de brinquedo.

Um grande espaço, com vários ambientes menores no interior, possibilita reencontrar os espaços da socialização da criança em diferentes situações e agrupamentos, dinamizar as atividades, despertar sempre novos interesses.

Os objetos seriam tratados entre o mistério que a proximidade e a escala permitem desvendar e a clareza da comunicação que chama, convida e se abre para a curiosidade.

Carvalho e Rubiano (1994) apontam a preferência das crianças por espaços e grupos pequenos. Hertzberger (1999, p.193), trazendo o exemplo da escola montessoriana de Delft, também nos mostra que “sempre que uma classe de jardim-de-infância é deixada por sua própria conta, as crianças tendem a formar pequenos grupos, menores do que se poderia esperar”. Claro sinal de que elas se sentem mais à vontade nos espaços pequenos que nos grandes. O autor, ainda chama a atenção

³⁹O conceito de zonas circunscritas é abordado por Carvalho (1990), constituindo-se como “zonas com maior grau de definição espacial _ são áreas espaciais localizadas em um canto da sala, ou contra uma parede, claramente delimitadas, pelo menos em três lados por barreiras formadas por elementos do mobiliário, parede, desnível de solo, etc. Carvalho (1990, p.29) traz Legendre que definiu três tipos de arranjos espaciais: arranjo espacial semi-aberto, aberto e fechado.

para o conceito de capacidade de demarcação ou “qualidade de lugar”, que diz respeito à:

Capacidade variável de um espaço de ser convidativo para grupos maiores ou menores, dependendo de suas proporções e de sua forma. Isto parece estar baseado no equilíbrio exato entre fechamento e abertura, intimidade e exterioridade, que assegura a existência de focos suficientes nos vários lugares para que as pessoas possam se envolver, a ponto de compreenderem que estão juntas num grande todo espacial.

Os adultos têm a responsabilidade de disponibilizarem, equiparem, organizarem e planejarem a utilização dos espaços da creche. Segundo Forneiro (apud Zabalza, 1998, p. 256), alguns critérios são necessários de ser observados na organização das salas: a estruturação por áreas, delimitação clara por áreas, transformação (conversabilidade), favorecimento da autonomia das crianças, segurança, diversidade, polivalência, sensibilidade estética, pluralidade nos materiais.

Nas salas temos os banheiros, que são utilizados por duas turmas, ligando as salas entre si, como uma espécie de *ponte*. São de uso misto. Como a lógica é o padrão, são todos iguais, diferenciando apenas o do berçário e o do maternal I, que possuem banheira e trocador, diminuindo assim o número de vasos. Nos outros aspectos, entretanto, são todos iguais: cerâmicas brancas, vasos de tamanho adequado à criança, torneiras, saboneteiras e porta-toalhas sempre na mesma altura impossibilitando as crianças menores de alcançá-lo ou de fazê-lo facilmente. O chuveiro é na altura do adulto.

Os banheiros oportunizam encontros entre meninos e meninas, as diferentes idades, favorecendo que conheçam seus corpos. Observei que esta *ponte* era também utilizada pelos adultos, em algumas práticas como o sono ou vídeo. Nessas ocasiões, uma das salas era organizada para uma das práticas citadas, ficando a outra para atividades livres, tendo o banheiro como *ponte*.

Essa creche de nome *Diamantina Bertolina da Conceição* situa-se no bairro do Rio Tavares, na parte leste da Ilha de Santa Catarina, no município de Florianópolis; vizinho ao norte com a Lagoa da Conceição e ao sul com o Campeche, banhado à leste pelo Oceano Atlântico, pelas praias da Joaquina e Campeche. Localiza-se nos fundos

da Igreja e do Posto de Saúde do bairro. Quando se pergunta para um de nós, ilhéus, onde fica a referida creche, a resposta é a seguinte: “fica lá atrás da igreja de pedras do Rio Tavares”.

Para resgatar a história da creche fiz entrevistas com a diretora, uma professora e uma mãe que participaram do processo de lutas pela creche, lutas estas que se estenderam por mais de sete anos, com a participação de mulheres e homens que perseveraram com afinco para que suas crianças tivessem o seu direito à creche garantido. Conforme os relatos das entrevistas, apurei que a comunidade começou a se mobilizar pela conquista da creche por volta do ano de 1994; nesse processo de lutas insistentes e longas da comunidade muitas foram as pessoas e as associações engajadas, envolvidas em variados momentos, realizando uma série de reuniões, abaixo-assinados, audiências com autoridades e políticos responsáveis pela educação no município e a participação no orçamento participativo, por ocasião da gestão da Frente Popular. Na entrevista com a mãe Nanci ela relata como foi viver esse processo:

Que a gente, uma comunidade que quer fazer alguma coisa não sabe nem por onde começar, a gente não tem informações corretas de nada. isto tem de modificar, a gente tem de falar, porque isto eu senti na carne, fui lá e não ter nem por onde, assim, ir lá discutir, brigar nem nada entendeu?

E se batalhou tanto pelo orçamento participativo, andamos igual uns babacas nas reuniões de noite, pra de repente ser cortado o orçamento participativo e deu, e nós todos, não era só nós, era a comunidade geral de tudo, desde a Armação, Campeche, tudo aqui do sul, foi cortado e pronto, e aquilo tudo que a gente já tinha batalhado não valeu nada. E vai reivindicar pra quê? Vai reclamar pra quem? Não tem, não tem órgãos, não tem prefeito.

Então eu acho que isso ai é uma coisa muito séria, ter respeito, isto é um desrespeito né? (mãe Nanci-entrevista em 29/10/02)

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1988⁴⁰, o Estado se comprometeu a garantir o direito de creche às crianças brasileiras, compartilhando a educação destas

⁴⁰ Determinações constitucionais de 1988, cap. II (Educação, Cultura e Desportos), seção I, art. 228, inciso IV: “O dever do Estado será efetivado mediante a garantia de: atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos”.

com suas famílias. Estamos longe de efetivar este direito que permanece na letra morta da lei. Essa realidade foi apontada, em âmbito local, por Fülgraff (2001), confirmando o depoimento da mãe, acima citado, apontando ainda a falta de instâncias públicas que recebam e tratem as reivindicações de forma respeitosa. Em âmbito nacional temos o *Plano Nacional de Educação*, aprovado em 2001, que prevê a ampliação da oferta. O plano define que, em 2006, sejam atendidas 30% das crianças de até três anos e 60% da população de quatro a seis. Prevê ainda que até o final da década, sejam contempladas 50% das crianças de zero a três anos e 80% das de quatro anos. Barreto (2003, p.34) comenta sobre estes dados que o atendimento previsto para a faixa de quatro a seis na meta do PNE para 2006 já está próximo, se tomarmos o Brasil como um todo. “Quanto à faixa de zero a três, cuja meta é 30%, a expansão necessária é elevada”.

O ano de inauguração da creche, 2001, inscrito na placa de bronze, é só mais uma data de uma história de lutas, em que homens e mulheres se envolveram para que o Estado desempenhasse sua função prevista em lei. Demonstraram assim que a sociedade civil organizada tem força para pressionar, contribuindo com a melhoria de vida de seus sujeitos, dentre eles as crianças que, pelas especificidades de sua condição infantil, dependem do adulto para que seus direitos sejam respeitados.

Apurei alguns detalhes sobre a Educação Infantil do bairro, na entrevista com a professora Carmen. Esta conta que antes da existência da creche havia junto à escola básica municipal do bairro um NEI (Núcleo de Educação Infantil), com apenas uma sala, de proporções muito pequenas, recebendo uma turma por turno, de IIº e IIIº períodos. Com relação à demanda, ela nos esclarece que: “tínhamos 50 vagas, chegou num ponto que a gente estava com uma lista de espera de mais de 80 crianças”. Muitas foram as tentativas de resolver a urgência que se apresentava pela creche: construção de mais uma sala no espaço exíguo da escola básica, contatos com a Igreja e com o centro comunitário para que cedessem espaço, tentativa de aluguel de um imóvel na comunidade, mas todas essas tentativas demonstraram-se improdutivas.

Até que as obras da creche iniciaram-se em novembro de 2000, com a vinda da verba e a conquista do terreno, e duraram quase um ano, com inauguração em outubro de 2001. Por problemas de estrutura, falta de água e luz, as atividades da creche só

iniciaram em janeiro de 2002, como colônia de férias. Antes disso, em outubro, novembro e dezembro de 2001, já então inaugurada, a instituição funcionou apenas para atender as duas turmas do N.E.I. vindas da escola básica. Carmen fala um pouco desses momentos:

A creche era pra ser inaugurada em maio, ela acabou sendo inaugurada em outubro, e aí a gente saiu da escola básica e veio pra cá, trabalhamos sozinha eu e a Sílvia, no final do ano.

A creche só começou a funcionar realmente na colônia de férias, que aí a gente veio pra cá, não tinha água, não tinha luz, não tinha nada, pra gente conseguir trabalhar a gente fazia assim, ligava pra defesa civil, a defesa civil vinha enchia a caixa d'água, mas a primeira vez que encheu a caixa d'água rachou a caixa. Enchia aquela caixa d'água, a gente utilizava aquela água somente pra fazer higiene pessoal, mas a água pras crianças a gente comprava aquelas bombonas, tanto que todas as salas tinham uma bombona antes de comprar o filtro, a gente comprava a água pras crianças poderem tomar, e assim foi até o final do ano. (professora Carmen- entrevista em 29/10/02)

Em 2002 a instituição efetivamente abriu suas portas como creche, precisamente no mês de fevereiro, recebendo sua capacidade total de crianças, com seis turmas: berçário, maternal I e II, Iº, IIº e IIIº períodos. Na data da pesquisa, de agosto a novembro do mesmo ano, a creche recebia 170 crianças, havendo uma lista de espera de 86 crianças. O turno é integral com exceção do IIIº período (recebe crianças a partir de cinco anos e sete meses), e das crianças cujas famílias optam por turno parcial. Contava, na ocasião, em seu quadro de pessoal com 38 funcionários, sendo da área de apoio: quatro merendeiras com regime de 30 horas, quatro auxiliares de serviços gerais com regime de 30 horas, dois vigias.

Na área pedagógica contava com 28 professoras, sendo uma diretora (efetiva, 40 horas), uma coordenadora pedagógica (efetiva, 40 horas), duas auxiliares-de-ensino (substitutas, 30 horas), cinco professoras (efetivas, 40 horas), cinco professoras (substitutas, 20 horas), nove professoras-auxiliares (substitutas, 30 horas), três auxiliares-de-sala (efetivas, 30 horas), duas professoras de Educação Física (substitutas, 20 horas).

Por meio das entrevistas percebi que a história desta creche foi e continua sendo feita com a participação e presença das famílias que hoje são representadas pela

Associação de Pais e Professores (APP). Essas famílias que freqüentam a creche têm procedências diversas. Segundo a diretora, em torno de cinquenta por cento das famílias são nativas e as outras cinquenta são de várias procedências, característica marcante na forma como Florianópolis vem sendo habitado.

Atrás da igreja de pedras no Rio Tavares, fica esta creche que tem fisicamente apenas um ano, mas que foi sonhada, desejada há muito tempo; observando o espaço maior em que esta se insere vemos a sua localização privilegiada: próxima da escola básica, vizinha do Posto de Saúde, Centro Comunitário, igreja e campo de futebol, localizada numa área bem central do bairro, usufruindo de ampla área verde e esportiva, desfrutando de tranqüilidade pela distancia da rodovia (300 metros aproximadamente), com fácil acesso. Na entrevista com a professora Carmen, apurei alguns detalhes quanto à escolha do terreno:

...nós questionamos sobre o lugar, a gente queria que fosse aqui, que era o centro catequético por causa do espaço que a gente tinha, a questão do verde, o campo, a quadra já feita, é uma área que é da igreja que provavelmente pouco será mexida... Então, a gente sempre colocou que gostaríamos que fosse aqui, que não fosse muito distante da escola básica,... são hábitos que se criam na comunidade né, que aí o irmão mais velho vem e pega e leva embora, ou então, a hora que sai da escola passa e leva a criança embora, tinha todas estas questões, e a comunidade que estava acostumada a ficar ali na escola básica, não estava muito a fim de andar muito mais longe né... A Pedrita daria o terreno lá perto do areal, depois da servidão Vassourinha, pela questão do meio ambiente, barulho, o risco das pedras, sabe, que o certo é não ter uma creche em frente de uma pedreira né. A Pedrita daria o terreno, mais lá, e lá eles não aceitaram por causa da distância. (professora Carmen- entrevista em 29/10/02)

Pelo depoimento da professora vemos que a localização da creche foi uma luta e exigência da comunidade. Para Viñao Frago (1998, p.75), a análise da dimensão espacial das instituições de educação tem que primeiro considerar “sua localização ou adequação em relação a outros espaços e lugares”. Nessa direção Agustín Escolano (1998, p. 28) diz que a localização do espaço escolar e sua disposição na trama urbana dos povoados e cidades “pode gerar uma imagem da escola como centro de um urbanismo racionalmente planejado ou como instituição marginal e excrescente”.

Foi nessa creche *Diamantina Bertolina da Conceição*, da comunidade do Rio Tavares, que fui ver como as crianças lidam com o espaço da creche, tendo por objetivo dar visibilidade aos saberes infantis e valorizar os saberes e experiências locais. Busquei, no espaço físico dessa instituição, tornado lugar socialmente construído pelas crianças e adultos que a freqüentam, no encontro com estas crianças, marcadas por pluralidades de idade, gênero, condição social, étnica e cultural, física, religiosa, etc., _ unidos por nossa singularidade de humanos _ traços, marcas que o identificasse como uma creche de Florianópolis, uma ilha do sul do Brasil, de colonização açoriana, cidade turística, do bairro do Rio Tavares que tem crescido muito nos últimos tempos por conta da exploração turística, mas que conserva ainda alguns traços de uma vida rural. Esse último aspecto evidencia-se quando o trânsito pára para que a boiada passe, na passagem de carroças, nos ombros de homens que carregam capim, costumes que parecem pertencer a outros tempos, sinais de tempos que se cruzam.

As crianças, informantes desta pesquisa, são meninos e meninas de zero a seis anos, sendo a grande maioria filhos e filhas de pais e mães trabalhadores de pequena e média baixa renda, moradores do bairro em que se localiza a creche ou nas suas proximidades, nativas ou vindas de outros bairros, municípios e estados brasileiros, que têm a essa instituição como co-responsável pela educação e cuidado de suas crianças.

É necessário compreender as crianças, como um *Outro* de pouca idade, enquanto sujeitos singulares que são; completos em si mesmos; pertencentes a um tempo/espaço geográfico, histórico, social, cultural que consolida uma sociedade específica, em cujo contexto meninos e meninas de pouca idade são simultaneamente produtores e reprodutores de história e cultura. Ana Lúcia Goulart de Faria (1994, p.211) nos apresenta a expressão italiana *bambini si diventa* que significa -tornar-se criança-, para afirmar que "não nascemos crianças, tornamo-nos crianças", deixando explícito o caráter de construção social da infância e fazendo-nos refletir sobre as formas como recebemos e educamos as crianças. .

Passo então, no próximo capítulo, a apresentar as categorias que levantei nesta pesquisa. Estas categorias surgiram das minhas observações e dos registros fotográficos que buscavam registrar as marcas que as crianças imprimiam no espaço.

Fui então num processo de reflexão profunda, agrupando fotos e observações que eram mais freqüentes, que revelavam o que as crianças me apontavam. Elas estão interligadas entre si, ficando muito difícil separá-las, tarefa esta que executei para efeito da pesquisa, mas que as crianças nos seus modos de se apropriar do espaço me demonstraram estar imbricadas, num processo orgânico como a própria vida. Vivi o desafio de separar o que na realidade estava junto, entrelaçado, desfiando os fios, as tramas da realidade, desejosa de anunciar o que as crianças tão prontamente me anunciaram.

4 - QUE LUGAR É ESTE?

O segredo da vida é manter viva a criança que fomos. Álvaro Mutis

Neste capítulo serão trazidas as categorias que surgiram no processo de pesquisa. Elas são as respostas que as crianças deram à pergunta: *O espaço da creche, que lugar é este?*

Com seus modos de ser criança, com suas muitas linguagens, as crianças pesquisadas me apontaram a creche como um lugar de sentido de pertencimento da infância, com toda sua ludicidade, fantasia, imaginação, descoberta, curiosidade, desafio, originalidade, inventividade, criatividade, encantamento...

3.1 - Um Lugar De Brincadeira

Em minhas observações e fotografias as crianças estão dizendo a todo tempo que querem um lugar onde possam brincar, sozinhas, acompanhadas de outra(s) criança(s) ou do(s) adulto(s). Por meio das suas *cem linguagens* me disseram cem vezes cem que querem um espaço que lhes garanta o direito à brincadeira. O documento do COEDI/MEC (1995), *Crterios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianas* traz este como o primeiro direito: “nossas crianças têm direito à brincadeira”. Neste estudo as crianças também me disseram inicialmente e de diferentes formas que querem *um lugar de brincadeira*.

As crianças, no seu brincar, vão me dizendo que gostam muito de estar entre seus pares, em pequenos grupos e em espaços circunscritos, contrariando assim a teoria do apego⁴¹, e avalizando as contribuições de Carvalho (1990), cuja tese de doutorado analisou o arranjo espacial e distribuição de crianças de dois a três anos pela

⁴¹ Sobre a crítica à teoria do apego ver: Ferreira (1984), Ferreira (1992), Oliveira (1992), onde as autoras discutem que as crianças são capazes de múltiplas relações, superando a crença de que a criança necessita de uma relação única, tendo um adulto como referência.

área de atividades livres em creches. Observou então a autora que as crianças preferem ocupar zonas circunscritas, ou seja, zonas espaciais com maior grau de definição, que permitam a visualização do adulto sem que este tenha de ter interferência direta, dando-lhe possibilidades de trabalhar individualmente, com pequenos grupos ou observar as crianças.

Propondo os arranjos espaciais semi-abertos para as instituições de educação infantil, Carvalho (1998,p.145) observa que nele as crianças “buscam menos a atenção do adulto, pois passam mais tempo brincando entre si, geralmente em subgrupos”. No depoimento da professora Crisçula, vemos a confirmação dessa afirmativa:

Às vezes a gente está sozinha, com 15, 20 crianças, tu não pode atendê-las ao mesmo tempo, 2, 3 estão pedindo alguma coisa pra ti; então, num espaço organizado eles não vão mais depender da gente né, e mesmo a gente não vai estar cansada, de estar correndo de um lado pro outro, porque eles vão se organizando, conforme o espaço está organizado, eles vão ter mais independência, construindo autonomia. Então eu acho que o espaço é o mais importante, assim, primeiro passo para tudo funcionar... . (entrevista em 29/10/02)

Brincando, se relacionando, interagindo no espaço da creche, as crianças me informam, me revelam seus jeitos, seus gostos; os menores formam pequenos grupos, com meninos e meninas, tendo sempre por perto no seu campo de visão, o adulto; preferem os espaços menores, circunscritos, os cantos; mesmo quando estão no parque ficam nos seus arredores, explorando bastante a área próxima as suas salas. Já as crianças maiores (5 e 6 anos), tendem mais a formar grupos conforme o gênero. No parque brincam em espaços sem a presença do adulto, exploram as áreas mais centrais e amplas,

Em minhas observações senti falta da presença adulta nas brincadeiras, destacadamente nas do parque e entre as crianças maiores. Essa realidade demonstra o quanto ainda temos de avançar nas reflexões acerca do papel do adulto nesses momentos, como forma de enriquecer o repertório da criança e o seu próprio. Observei também que os adultos brincavam mais nas salas e com as crianças menores, Brougère (1998, p.20) nos diz que “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo,

mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessita de aprendizagem”. A temática da brincadeira na educação infantil tem sido abordada há algum tempo por vários autores⁴², sendo apontada como um dos eixos norteadores do trabalho, previsto como direito das crianças.

A arquiteta Mayumi de Souza Lima (1995, p.196) dedicou boa parte de seus estudos a pensar os espaços para crianças nos quais reflete que fazemos sobre a criança “estudos e pesquisas e até fazemos a dissecação desta criança por dentro. No entanto, nós perdemos o tempo, o espaço e a companhia necessários para o ato de brincar”. O afastamento do adulto da criança caracteriza-se como uma das conseqüências mais radicais do sentimento moderno da infância:

antes as crianças estavam misturadas com os adultos, no trabalho, reuniões, passeio e o jogo. A educação das crianças que acontecia diretamente ligada à vida nas reuniões de trabalho e lazer foi substituída pela aprendizagem escolar. A formação instrumentalizada para o mundo do trabalho exigia uma maior especialização dos conhecimentos a serem adquiridos. Começa, então, um longo processo de enclausuramento de crianças, mas também dos adultos, que se estende até os nossos dias, e que vai desde a escolarização até os modos mais sofisticados e sutis de confinamento espacial. É necessário, portanto, construir os instrumentos teóricos que nos permitam pensar a organização do espaço-tempo em que vivemos hoje... (Souza e Pereira (1998, p.37)).

Para Loris Malaguzzi, educador italiano, “as coisas das crianças aprende-se ficando com as crianças”. Nós, adultos, temos na brincadeira com as crianças a oportunidade de conhecê-las e de nos “re”alfabetizarmos nas diversas linguagens, resgatando as diversas dimensões humanas que fomos embrutecendo em nós, quase esquecendo-as ao nos tornar adultos, encoraçados pela lógica do mercado, competitivo, sério, sisudo. Estar com as crianças, longe de ser uma perspectiva romântica, representa uma possibilidade concreta que temos para *aprendermos* e *reaprendermos* com elas. Concordo com Gandini (1994, p.208) para a qual temos de “deixar que as crianças nos envolvam, temos que lhes dar espaço para que expressem

⁴² Fantim (2000), Brougère (1995/1998), Kishimoto (1994), Prado(1998), Wajskop (1995).

sua criatividade, enquanto aprendemos, através delas, a não sufocar a nossa, ou ao menos a reencontrar o que dela sobrou”.

Focando meu olhar nas crianças, não pude deixar de sentir a falta da presença adulta em muitas situações de brincadeira, falta revelada também pelas crianças que me ensinaram que gostam de brincar e estar com os adultos:

A roda do Passa-Anel continua, como um mundo à parte, professora, meninos e meninas super envolvidos com o caminho do anel, estão como que suspensos numa nuvem de fantasia desta brincadeira mágica.
(diário de campo 28/8/2002)

O fragmento acima do meu diário de campo relata uma situação vivida no parque, em que uma roda de Passa-Anel foi organizada pela professora. O convite feito pelo adulto seguiu-se de alegria, gritos de “*eu quero*” e alvoroço, muitos disputando o local ao lado da professora; não quantifiquei em minutos precisos o tempo em que estiveram entregues à brincadeira, o que sei é que parecia não ter fim. Permaneceu por todo tempo em que estiveram no parque, com muito envolvimento e compenetração por parte de todos e o final que me parecia não mais chegar, foi anunciado pelo adulto, seguido de muitos sinais, gestos e comentários de contrariedade por parte das crianças, mas estava na *hora do almoço*⁴³.

Porém, na maior parte das vezes observei a falta dos adultos nas brincadeira com as crianças, o que tem sido também apontado em outras pesquisas e não é uma situação exclusiva desta creche. Batista (1998, p.105) percebeu em sua pesquisa “que o adulto não compartilha a brincadeira com a criança”. Ficando fora dela assume o papel de “espectador, ou de alguém responsável em vigiar e intervir em eventuais conflitos”. Cerisara (1998, p. 135) nos pergunta:

Diante de tudo que tem sido produzido nas mais diferentes áreas de conhecimento (Psicologia, Antropologia, Sociologia entre outras), nos últimos anos, acerca da importância da brincadeira na vida das crianças, o que faz com que, ainda hoje, as

⁴³ O trabalho de Batista(1998) traz interessante contribuição para pensarmos sobre este tempo da rotina da creche.

educadoras das creches permaneçam sem conseguir se apropriar destas idéias em seu trabalho pedagógico junto a estas?...

Essa temática não será aprofundada por mim neste trabalho, mas a questão que a autora nos coloca me pareceu pertinente ser levantada aqui, para que as situações referentes à falta da presença adulta nas brincadeiras infantis, por mim observadas, sejam reconhecidas como práticas ainda vigentes em nossas instituições de educação infantil e, como tal, uma tarefa que se apresenta para a área e não somente para esta creche

Mônica Fantin (2000, p.117), ao estudar o jogo, o brinquedo e a cultura na Educação Infantil, analisou as práticas em um NEI da rede pública municipal de Florianópolis, também constatando a ausência do envolvimento dos professores nas brincadeiras das crianças. E observa que “na medida em que não participa das ações das crianças a professora abstém-se de uma intervenção pedagógica enriquecedora”.

Faria (1993, p.150) chama a atenção para a função do adulto frente ao brincar da criança, mostrando-nos que esta ação tem muitas faces:

Brincar com as crianças e permitir o tempo necessário para que elas possam criar, requer do adulto-educador conhecimento teórico sobre o brinquedo e o brincar, e muita paciência e disciplina para observar, sem interferir em determinadas atividades infantis, além da disponibilidade para (re)aprender a brincar, recuperando/construindo sua dimensão brincalhona. Diferentemente do que se pode pensar a primeira vista (como foi acusado de “laissez-faire” o projeto da Escola Nova), o professor é elemento fundamental nesse processo de criação, quando deve equilibrar esse tempo maior necessário para o desenvolvimento da fantasia (que não tem tempo, Cagliari Galli, 1990), com outros tempos diferenciados, para outros tipos de atividades. (grifo no original).

No exemplo da roda de Passa-Anel, relatado em meu diário de campo, a brincadeira termina, contrariando o desejo das crianças, talvez o do adulto, para obedecer ao tempo da creche que não pertence nem as crianças nem aos adultos. Batista (op.cit, p.166) diz que esse tempo obedece a uma “estrutura hierárquica regida

por uma rede formalizada de normas, em que o tempo objetivo e linear tenta se sobrepor ao tempo subjetivo dos sujeitos envolvidos no ato educativo, adultos e crianças”. A compreensão dessa lógica temporal e espacial que permeia a rotina da creche, contribuirá para que possamos pensar, planejar, organizar e disponibilizar tempos e espaços que respeitem os diferentes ritmos dos diferentes meninos, meninas e adultos em suas vivências na creche.

Trazer à tona o jeito que as crianças se apropriam do espaço, imprimindo suas marcas, tendo *outro jeito* de lidar com ele, contribuirá para que possamos respeitá-las e amenizar os conflitos entre estas e os adultos, aprofundando o que é próprio às primeiras, e desmistificando a idéia adulta segundo a qual, no entender de Iturra (2002, p.146), a “lógica da criança é um caos de idéias”. Entendo também que isso poderá possibilitar o resgate da criança que existe no adulto. Estes *outros jeitos* que a criança tem de se apropriar do espaço, com flexibilidade, fluidez e imaginação ajuda-nos a questionar nossas práticas utilitaristas, dando-nos a chance de pensarmos e organizarmos nossas instituições educacionais de forma a garantir que elas sejam realmente um lugar para a infância, com a ludicidade tão própria da infância.

O escritor e ilustrador de histórias infantis Luís Camargo (1990, p.149) nos fala do espaço que nossa sociedade dá ao jogo. Comenta que pelo fato de ser ela “utilitarista, pragmática, imediatista, concede pouco espaço para o jogo, temendo o prazer de jogar, a espontaneidade e as transformações que ele provoca”. Assim, ficamos ainda mais desafiados, como profissionais da Educação Infantil de oportunizarmos em nossas instituições espaços efetivos de brincadeira, ousando aprender e viver com a espontaneidade e a autenticidade infantis que nos provocam e encantam.

Rocha (1999, p. 92), ao analisar a produção acadêmica brasileira sobre a educação das crianças pequenas,⁴⁴ informa-nos que o “reconhecimento do papel mediador da brincadeira da criança em sua relação com o mundo acaba por suscitar uma série de estudos, que indicam diretamente o jogo como eixo da prática pedagógica na educação infantil”.

⁴⁴ Produção acadêmica apresentada nos congressos de Pedagogia (ANPED e SBPC), Psicologia (SBP e SBPC), Antropologia, Sociologia e Ciências Políticas (ANPOCS e SBPC) e História (ANPUH e SBPC) nos anos 90.

Vendo que as crianças em sua inteireza, corpo, mente, coração e alma me dizem querer *um espaço/lugar de brincadeira*, para brincadeira, com brincadeira, em consonância com o que os estudos vêm indicando para a prática na educação infantil, embasei-me teoricamente em Vygotsky, buscando um maior conhecimento sobre esta temática. Este estudo indicou que a brincadeira é a atividade da criança. Por meio dela a criança preenche suas necessidades, criando uma situação imaginária, que é sua característica definidora. Seguindo nas leituras de Vygotsky (1991,p.112) pude compreender um *outro* jeito, que é como tenho chamado o modo como as crianças vão se apropriando do espaço, seus arranjos e objetos dando outros significados. O autor afirma que “no brinquedo, o significado torna-se o ponto central e os objetos são deslocados de uma posição dominante para uma posição subordinada”. Mais adiante afirma:

...no brinquedo, a criança opera com significados desligados dos objetos e ações aos quais estão habitualmente vinculados; entretanto, uma contradição muito interessante surge, uma vez que, no brinquedo, ela inclui, também, ações reais e objetos reais.

O jogo também é definido por Huizinga (2001, p.33) como :

...uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana”. (grifo no original).

Isto foi o que observei; as crianças durante as brincadeiras davam outros sentidos e significados aos objetos, interagindo com eles de *outro jeito*, fugindo ao convencionalmente colocado, mas em outras ocasiões, ou no momento seguinte, utilizavam o objeto de forma real, demonstrando que *a criança não se comporta de forma puramente simbólica no brinquedo*. Assim, quando brincam, as crianças repetem e também inovam as ações esperadas pelos adultos. Nessa sua inovação, nesse seu outro jeito de se apropriar dos objetos, por vezes, confrontam-se com a lógica adulta:

Estou na sala do berçário, as crianças estão tomando banho para o almoço, as professoras se dividem nas tarefas, uma dá o banho, outra veste a criança. Num canto da sala, as mesas e cadeiras foram empilhadas para dar espaço para os colchões, pois após o almoço esta sala vira a sala do sono para este grupo e o maternal I. Uma menina faz desta pilha de mesas e cadeiras uma gostosa e aconchegante casinha, levando pra lá bonecas e convidando um colega, os dois se divertem, conversam, até que a professora retira-os dizendo que aquilo ali "não é lugar de brincadeira"; menina e menino resolvem, então, ir se rastejando entre as pernas das cadeiras, sobre a mesa. Me fez pensar que as cadeiras assim enfileiradas sobre a mesa sugerem túneis, pequenas passagens cheias de desafios, mas o fim deste túnel não foi encontrado, a professora interveio dizendo que ali "não é lugar de brincadeira, é perigoso". (Diário de campo, 12/11/02)

Essa situação relatada em meu diário de campo mostra claramente o conflito entre a lógica adulta e a lógica infantil. Revela também a importância de destacarmos que as crianças querem uma creche como *lugar de brincadeira* e que, ao brincar, elas vão além, atribuindo outros significados aos objetos, *inventando moda*. Segundo Vigotsky (Id.ibid., p.115), seu "comportamento não é determinado pelo campo perceptivo imediato. No brinquedo, predomina esse movimento no campo do significado".

Ainda importa ressaltar, da situação descrita acima, o binômio da atenção/controlar que toda instituição educacional enfrenta, quando aparece na lógica da professora uma situação perigosa em que as cadeiras poderiam cair sobre as outras crianças que estavam na sala. A preocupação é pertinente, mas pergunto-me até que ponto engessamos nossas práticas e conseqüentemente nossas crianças, em nome da segurança, dando ênfase ao controle. Quantas vezes, em nome da segurança, sob o controle adulto, imobilizamos nossos espaços da creche, empobrecendo-os de desafios e descobertas para as crianças?

O discurso contundente de Souza Lima (1989) é uma importante contribuição para que possamos refletir sobre este assunto:

Há, em todos os lugares, como que a obsessão do controle que perpassa todos os nossos comportamentos adultos com relação à criança; precisamos sentir-nos donos da situação, ter presente todas as alternativas que a criança poderá escolher, porque só assim nos sentiremos seguros. A liberdade da criança é a nossa insegurança, enquanto educadores, pais ou simples adultos, e, em nome da criança, buscamos a nossa tranquilidade, impondo-lhes até os caminhos da imaginação.

Sobre a idéia da segurança levada ao extremo por nós, adultos, Siebert (1998,p.83) alerta que ela sugere que “gaiolas e barras sejam lugares ideais para o crescimento, mas tratar-se-ia de um crescimento às custas do crescimento da pessoa no sentido da autonomia”. Corroboro com a idéia de Faria (1999,p.71 e 72) segundo a qual as instituições de Educação Infantil convivem com o binômio “atenção/controle”:

ao mesmo tempo em que é dada a necessária atenção às crianças, elas também estão sendo controladas para aprenderem a viver em sociedade. Cabe garantir que a balança que pende para a ‘atenção’ e o ‘controle’ deverá ser voltada não para o individualismo, o conformismo e a submissão, mas para o verdadeiro aprendizado da vida em sociedade: solidariedade, generosidade, cooperação, amizade.

Para Vygotsky (Ibid., p.113), “a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrario, é a primeira manifestação da **emancipação da criança em relação às restrições situacionais**”. (grifos meus). Os espaços da creche devem então reafirmar as possibilidades de emancipação das meninas e meninos que aí vivem boa parte de sua infância, oportunizando-lhes espaços de brincadeira, imaginação e faz-de-conta. Em suma, emancipação no sentido de Walter Benjamin (1984, p.64): “sem dúvida brincar significa sempre libertação”, e de Vygotsky (Ibid., p.114) “reino da espontaneidade e liberdade”.

O espaço da creche pensado como um lugar para viver a infância, abriga a novidade da qual as crianças são portadoras, suas inovações, *outros jeitos*, cheios de espontaneidade e desejo de liberdade. Deve dar visibilidade a este *outro jeito* nos ajudando a construir a especificidade do trabalho com elas mesmas, contribuindo com a implementação de uma Pedagogia da Educação Infantil. É preciso ver a brincadeira

como uma forma valiosa de expressão das crianças, já que nela as crianças não se restringem à situação posta, vão além, criam e recriam, desde que lhes seja dado este lugar e à possibilidade de livre escolha.

Para Brougère, (1995, p. 100), a brincadeira ocorre quando “existe uma decisão por parte daqueles que brincam: decisão de entrar na brincadeira”. Afirma ainda que “sem livre escolha, ou seja possibilidade real de decidir, não existe mais brincadeira, mas uma sucessão de comportamentos que têm sua origem fora daquele que brinca”. Huizinga (2001, p.11) nos diz que a primeira e fundamental características do jogo é “o fato de ser livre, de ser ele próprio liberdade”. A decisão de brincar ou não cabe à criança. Essas concepções podem revolucionar e fazer estremecer as bases do poder adulto, mas conferem à criança a decisão. Brougère (Ibid., p. 104) ainda diz que na brincadeira o ritmo é o da criança, possuindo, assim, um aspecto aleatório e incerto:

Não se pode fundamentar, na brincadeira, um programa pedagógico preciso. Quem brinca pode sempre evitar aquilo que lhe desagrada. Se a liberdade valoriza as aprendizagens adquiridas na brincadeira, ela produz, também, uma incerteza quanto aos resultados. Daí a impossibilidade de assegurar aprendizagens, de um modo preciso, na brincadeira. É o paradoxo da brincadeira, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto.

O adulto pode então organizar e disponibilizar um espaço de brincadeira para as crianças, trabalhando com as probabilidades e deixando de lado as certezas. Aumentará desta forma as chances de obter os seus objetivos, disponibilizando tudo aquilo que apóie a atividade lúdica, pois para que a brincadeira ocorra é necessário que exista espaço para tal. Brougère (Ibid., p.106) pontua a importância da “disposição do lugar, o material proposto, a atitude do professor” para a qualidade das brincadeiras; todos esses quesitos estão sob a responsabilidade do professor, que, oportunizando *um lugar de brincadeira*, conforme as crianças estão a nos pedir, potencializará o surgimento da abertura e da invenção do possível que a brincadeira testemunha: “A eventualidade da brincadeira corresponde, intimamente, à imprevisibilidade de um futuro aberto” (Ibid., p.107).

Corsaro (2002), analisando crianças pré-escolares do seu brincar ao faz-de-conta sociodramático⁴⁵, nos traz um episódio, “a fazer gelado”. Nele as crianças resolvem o problema do derretimento do sorvete recorrendo ao faz-de-conta, tornando o sorvete deles especial, porque não derreterá “mesmo que fique ao sol durante muito tempo”. Esclarece, assim, que as crianças quando brincam não só imitam o mundo adulto mas também inovam.

Presenciei várias situações em que as crianças em suas relações com e no espaço recorreram ao faz-de-conta, a imaginação, imprimindo suas marcas no espaço e, ao fazê-lo, demonstram que têm *outro jeito*, outros jeitos de se relacionar com o espaço, para além do convencionalmente instituído: vão inventando, inovando, explorando-o de outras formas, dando novos significados aos arranjos e objetos, encontrando novos jeitos de se relacionar com seus objetos e pessoas, sua organização, dando outros sentidos; tapetes se transformam em lagoa, mar, piscina; caixas por vezes são carros, ônibus, casinha; lixeiros viram chapéus, máscaras; colegas tornam-se mãe, pai, filhinha, irmã, professora.

Souza Lima (1994, p.9) considera, como Corsaro, que as crianças não só imitam a vida adulta: “Ao contrário, as crianças imitam a vida adulta, de forma dinâmica, muitas vezes crítica e às vezes inovadora, demonstrando sobretudo uma observação atenta do que ocorre à sua volta”. Compartilho desta idéia e logo vejo-me a pensar como o espaço da creche é um local rico para os encontros com este *outro*, sujeito singular, completo em si mesmo, que é a criança, as diferentes crianças quanto ao gênero, idade, cultura, classe social, religião, etc.. Caracteriza-se esse encontro como um exercício de *alteridade* no qual buscaremos as pistas que as crianças nos dão para com elas construirmos as práticas educativas pautadas no respeito e na valorização da condição infantil.

Considerando o brincar como a atividade essencial da infância. Vejo na brincadeira um local de grandes potencialidades para este encontro, entre estas diferentes racionalidades, a adulta e a infantil. Reitero aqui a importância de planejar e organizar o espaço da creche de forma que os meninos e meninas que ali passam o

⁴⁵ Para o autor, o brincar sociodramático é aquele em que as crianças “produzem colaborativamente atividades de ‘faz-de-conta’ que estão relacionados com experiências das suas vidas reais...por oposição aos jogos de fantasia baseado em narrativas de ficção”.

dia todo em todos os dias durante a semana, tenham o seu direito à brincadeira garantido, com muitos e diversos brinquedos e que estes estejam acessíveis, inteiros, limpos, disponibilizados de forma criativa e convidativa. É preciso observar a variedade desses brinquedos no que diz respeito ao material, cor, textura, tamanho, para que possamos pluralizar, enriquecer as interações com culturas diversas, cuidando para não valorizarmos brinquedos estereotipados que reafirmam a lógica e os discursos de um sistema consumista, preconceituoso e excludente. Entendo ser possível e viável aproveitar ao máximo materiais de reciclagem e elementos da natureza, buscando saídas criativas e humanizadoras. Também ressalto a importância do resgate de brincadeiras populares, tradicionais da Ilha (boi-de-mamão, cantigas de roda, pandorgas, bolinha de gude, pega-pega, esconde-esconde, cabra cega...) e de outros lugares.

Sobre os brinquedos da creche a professora Silvana comenta:

Os próprios brinquedos não são de qualidade, às vezes não são adequados para a faixa etária, isso emperra também, às vezes vem muito material repetitivo. Tem que qualificar mais esta questão dos brinquedos que vem para as crianças, respeitando a faixa etária, a qualidade, diversificar um pouco, não tem muita coisa, porque às vezes tu tenta mudar mas é sempre repetindo a mesma coisa, às vezes é meio precário. (entrevista em 29/10/02)

“A criança não brinca numa ilha deserta”, a afirmação feita por Brougère (Ibid., p.105) nos remete a pensar sobre o que temos disponibilizado para que as crianças brinquem, com relação aos brinquedos, ao arranjo espacial e ao enriquecimento de seus repertórios de vida. O autor segue dizendo que a criança brinca com as “substâncias materiais e imateriais que lhe são propostas. Ela brinca com o que tem à mão e com o que tem na cabeça”.

Reportando-nos à creche em estudo, cabe traçar um pequeno panorama sobre como esta organiza os espaços destinados à brincadeira e aos brinquedos: as salas têm brinquedos em quantidades razoáveis, ao alcance das crianças, com diversidade relativa, com o império absoluto do material plástico. Predominam as cópias em série, tantas que as estantes fixas nas salas, quase sempre nas suas últimas prateleiras

estão cheias de bonecas, carrinhos e outros que se repetem incessantemente. Mas os adultos e crianças que transformam esta creche num lugar, dão algumas respostas inovadoras, convidativas, macias e calorosas com gostinho de subversão ao império do plástico, com seus brinquedos mercadorias descartáveis e frias, fruto de um sistema que se sustenta na artificialidade, superficialidade e na não-durabilidade. Essas respostas se traduzem em cabanas de papel celofane, coloridas e transparentes, casinhas, palácios e grutas de caixas de leite e papel, bonecas e almofadas de pano. Estas, entre outras inovações, são para mim sinais de múltiplas possibilidades.

Os arranjos das salas, a forma como elas são organizadas nesta creche revela a preocupação dos adultos com o espaço da brincadeira nas suas práticas, salvo a realidade das salas do IIº e IIIº períodos, de que tratarei posteriormente. São organizadas por cantos, com propostas de casinha, cabana, fantasias, tapetes, acessíveis às crianças; a atitude dos adultos frente às brincadeiras das crianças é positiva, no intuito de fortalecê-las, disponibilizando os suportes (espaço e brinquedos), participando e observando.

Uma das conclusões do relatório de pesquisa: *Creches e Pré-Escolas: Diagnóstico das Instituições Educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis* (1995, p.61) é a de que as:

... pré-escolas de período parcial tendem mais a seguir um modelo escolar, na organização de sua rotina, enquanto que as instituições que funcionam em período integral e que incluem atendimento de crianças de 0 a 3 anos (ou de 0 a 6 anos) apresentam diferenciações abrindo maior espaço de tempo para atividades do ar livre e de convívio coletivo.

Percebi em minha pesquisa que o que marca uma maior disponibilidade de tempo-espaço para atividades ao ar livre e de convívio coletivo, incluindo a brincadeira, não é a forma como as crianças são recebidas, se parcial ou integral, mas a idade. Na creche, as crianças maiores (de cinco e seis anos), do IIIº período, freqüentam-na em período parcial, havendo também crianças de outros grupos que freqüentam a creche em período parcial por escolha das famílias. Observei que as práticas com os grupo do IIº e IIIº períodos tendem a uma versão escolarizada: a organização dos espaços na

sala é reveladora, com mesas e cadeiras tomando todo o espaço central e brinquedos, materiais e tapete nos arredores, assim como é a condução das práticas ali ocorridas que se atêm muito mais a atividades com papel e lápis na mesa.

Isso demonstra que na rotina da creche o tempo e o espaço da brincadeira para os maiores são mais restritos, uma vez que a preocupação central é prepará-los para a escola de ensino fundamental. Assim, o espaço é organizado para atividades que se pretendem homogêneas e uniformes, com centralidade no adulto, repetindo o modelo escolar. Contudo, o previsto e o imprevisto coabitam, como nos alerta França (1994, p.63):

...a opção pela manutenção da mesma estrutura é também a opção pelas relações existentes, as quais oferecem o conforto de uma situação permanentemente sob controle, ainda que isso seja, em grande parte, uma forma de ilusão, pois a imprevisibilidade e o descontrole coabitam com o esperado.

Batista (Ibid., p.86) cita Mariano Enguita para o qual “a infância foi substituída pela alunância”, quando descreve rotinas da creche que “revelam fortes indícios da semelhança com as práticas educativas escolares”, ressaltando o parque como: “espaço de excelência das brincadeiras entre as crianças”. No espaço da sala, em sua configuração igual ao da escola, fundamentalmente na sala dos maiores, presenciei as crianças tornarem-se alunos, com espaços e atividades únicas e fixas.

Rocha (2001, p.28) propõe um marco diferenciador entre a escola, a creche e a pré-escola:

Enquanto a escola se coloca como o espaço privilegiado para o domínio dos conhecimentos básicos, as instituições de Educação Infantil se põem sobretudo com fins de complementaridade à educação da família. Portanto, enquanto a escola tem como sujeito o “aluno”, e como objeto fundamental o “ensino” nas diferentes áreas, através da “aula”, a creche e a pré-escola, têm como objeto as “relações educativas” travadas num “espaço de convívio coletivo” e têm como sujeito a “criança” de 0 a 6 anos de idade (ou até o momento em que entra na escola). (Grifos no original).

Na poesia encontro poetas, cuja sensibilidade traduz para nós esse jeito de ser criança, esse *outro jeito* que nos desafia e convida a sonhar com paisagens coloridas e alegres. Manuel de Barros em seu lindo e primoroso livro *Exercício de ser criança* nos conta sobre um menino que carregava água na peneira, para o qual a mãe disse: “você vai encher os vazios com suas peraltagens, e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos”. Sejamos ousados enchendo os vazios da creche com as peraltagens e despropósitos das crianças, e assim pela vida afora teremos peneiras que carregam água.

A alegria, a vivacidade e a inteireza com que as crianças vivem seus momentos de brincadeira na creche me ensinam, comovem, convencem de que a vida é agora, não traçam planos ou esperam o amanhã; têm urgência de viver plenamente o momento, com imaginação e deleite sem estarem, ainda, sob o jugo da lógica capitalista do acumular. E isso me faz lembrar Iturra (Ibid.,.151), segundo o qual a “única idade socialista da vida de um ser humano, é o seu tempo de criança”, que anuncia um mundo de felicidade para todos.

Pensar os espaços da creche a partir do que as crianças nos indicam revoluciona, mexe, remexe, vira do avesso, desafia-nos em nossa adultez controladora, normalizadora, impositora; mas aquela criança que todos fomos mora em nossos corpos, com marcas e cicatrizes, em nossas lembranças, com emoções, visões, cheiros, sons que insistentemente nos convidam a deixar-nos seduzir, embriagar pela magia da fluidez e da autenticidade infantil. *A Criança Eterna*, de Alberto Caeiro, acompanha-me sempre: “a direção do meu olhar é o seu dedo apontando. O meu ouvido atento alegremente a todos os sons, são as cócegas que me faz, brincando, nas orelhas”, deixemo-nos tocar por ela.

O próprio movimento da ciência que busca dar voz aos sujeitos, dentre eles as crianças, trazendo à tona e dando visibilidade a outras racionalidades, é prenúncio de novos tempos, chances de resgatarmos nossa dimensão brincalhona. Sem dúvida isso se reverterá em práticas reais de encontro com as crianças:

*com **enfants** reais e a estimulação e a leitura da realidade que eles, diretamente, nos oferecem; colocar em questão o estereótipo do desequilíbrio e da unidirecionalidade da*

comunicação entre adulto e imaturo e adquirir uma desinibição do ouvir, como a coragem de recolocar em questão o estatuto absoluto da nossa palavra e dos seus já desgastados poderes. (Becchi, 1994, p.83).

A italiana Patrizia Ghedini (apud, Faria, 1993, p.144), coordenadora do órgão público responsável pela política para a infância da Região Emilia-Romangna, nos faz um lindo convite:

temos que deixar que as crianças nos envolvam, temos que lhes dar espaço para que expressem sua criatividade; através dela aprendemos a não sufocar nossa criatividade, ou ao menos reencontrar o que dela sobrou (...) acredito que todos nós deveríamos buscar este objetivo: tomar posse novamente de nossa dimensão brincalhona, tirando vantagem das possibilidades que as próprias crianças oferecem aos adultos.

No mundo adulto tudo tem de servir para alguma coisa, ter uma utilidade prática. No mundo infantil as coisas são fruição, com prazeres e delícias momentâneos; a brincadeira é o espaço de liberdade por excelência para as crianças, nela temos um grande potencial de as conhecermos. Neste encontro a que me propus com as crianças estas me disseram que querem *um lugar de brincadeira*, um lugar com muitas e variadas brincadeiras, onde possam se expressar, saborear a liberdade de suas criações; nesse espaço querem estar entre seus pares; gostam e precisam da presença adulta, o tempo regido não é o do relógio, guiado pelo capital, mas um tempo que, segundo Sarmiento (2002), é “recursivo, continuamente reinvestido de novas possibilidades, um tempo sem medida, capaz de ser sempre reiniciado e repetido”. O autor recorre a Walter Benjamin para nos ajudar a compreender essa característica das crianças:

Tudo seria perfeito se o homem pudesse fazer as coisas duas vezes _ é de acordo com este pequeno ditado de Goethe que a criança age. Só que a criança não quer apenas duas vezes. Isto não é apenas o caminho para se dominar experiências primarias terríveis, através do embotamento, do exorcismo maligno e da paródia, mas também o caminho para se experimentarem, cada vez mais intensamente, triunfos e vitórias. O

adulto, com o coração liberto do medo, goza uma felicidade redobrada quando narra uma experiência. A criança recria toda a situação, começa tudo de novo.

Perrotti (1990, p.20) fala-nos do tempo dos homens, um tempo “total, integral, simultâneo, passado-presente-futuro fundidos em instantes de plenitude”, afirmando que esse tempo é desprezado pela racionalidade capitalista, tornando o lúdico inviável, pois seu tempo “não é regulável, mensurável, objetivável”. Daí a identificação da criança com o lúdico, pois ainda não “está apta para o sistema de produção em virtude de o espírito da racionalidade não ter conseguido domá-la”. Contudo, essa racionalidade capitalista rouba o lúdico do adulto já que este precisa viver no tempo da produção.

As crianças no espaço-tempo da creche vão inventando, criando soluções, tendo outros jeitos de lidar com os objetos, com os arranjos, com as pessoas (grandes e pequenas) e com as configurações físicas para criar um espaço de brincadeira. Montam, desmontam, empilham, esvaziam, enchem, arrastam, fecham, abrem, só ou acompanhadas. Vão interagindo com o espaço dando a ele significados diferentes, criando o novo, a partir do que está disponibilizado materialmente e imaterialmente, que são suas idéias, pensamentos, imaginações e fantasias.

Encerro este subitem retomando a idéia central nele desenvolvida: ao focar meu olhar nas crianças, aprendi com elas que o espaço da creche tem de ser *um lugar de brincadeira*. Vejo que a brincadeira se constitui como algo central na infância, apresentando-se como um espaço de grandes possibilidades de conhecermos as crianças, com o seu caráter de emancipação, de espaço de liberdade e originalidade. Menos suscetíveis às pressões dos adultos, nos dão as condições para que as conheçamos em sua essência e autenticidade. Isso vem corroborar a afirmação de Iturra (Ibid., p.151) para o qual a criança “não tem é palavras para explicitar o que entende à sua medida, em pequeno. Mas sabe aplicar este conhecimento, primeiro nas suas brincadeiras...”.

As crianças com sua inventividade dão outros significados para o espaço, seus arranjos e objetos, dão outros sentidos para suas relações com os colegas e adultos, do que os convencionalmente postos, convidando-nos a resgatarmos nosso *homo*

ludens, assim o jogo lançará sobre nós seu feitiço, fascinando-nos e cativando-nos, cheio de ritmo e harmonia. (Huizinga, 2001). Nestes outros sentidos e significados que vão empregando no espaço e em tudo que nele está contido, as crianças vão indicando, repito, para o espaço da creche *um lugar para brincar*, onde o sonho e a fantasia são possíveis, aguçando em mim o desejo de que elas nos enfeitem.

Após este convite sedutor e envolvente, abro, então, espaço para as imagens, reveladoras desse *outro jeito* que as crianças têm, convidando os adultos a trilharem este caminho apontado pelas crianças, para desvendarmos seus jeitos e trejeitos, com leveza e prudência, tranquilidade e agitação, com a calma urgente para o encontro dessas racionalidades, adulta e infantil. Juntas somam-se, encantam-se e sonham uma vida melhor e mais feliz para todos.



Foto: Kátia Agostinho (outubro, 2003)

As bobinas de papel pardo viram esconderijos, são muralhas, fortalezas...



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

Os quadros coloridos viram uma gostosa brincadeira de girar. São divertidos quadros giratórios que, quando impulsionados, giram 360° e balançam. Movimentos que lembram bola, mundo, barco, mar, balanço...



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

Enquanto comem, criam fantasias, exploram o corpo e o espaço.



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

Os colchões empilhados viram lugar para saltar, conversar, se esconder, viram camas elásticas, esconderijos, lugar de encontro...



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

O corredor vira pista para carrinhos, convida a correr, se esconder atrás da cortina que cobre os materiais ou das bobinas de papel. Vira campo de futebol.



Foto: Kátia Agostinho (outubro, 2003)

O vaso sanitário vira cadeira confortável para se recostar, ficar, conversar...



Foto: Kátia Agostinho (outubro, 2003)

O portão de alambrado vira uma brincadeira gostosa de escalar, agarradas a ele as crianças sobem e desce vendo o mundo lá fora de outra perspectiva.

3.2 - Um Lugar De Liberdade

Na vida da creche, o espaço escolhido para estar, sempre que a oportunidade se apresenta, ou mesmo quando é transgressão, é o parque. Observei a alegria, uma pressa urgente, urgentíssima, que as crianças tinham de ir a seu lugar preferido, instigando-me a tentar entender essa preferência.

Também Oliveira (2000), ao ouvir as crianças sobre o espaço de que mais gostavam na creche, registrou a predileção destas pelo parque em oposição à sala, o primeiro como sendo “o” espaço das crianças, ou o espaço onde os adultos menos interferem diretamente”. Todavia, a diferença, que me impressionou, entre os dois espaços é que a realidade pesquisada por Oliveira, não era convidativa, não possuía brinquedos ou outros atrativos, diferentemente desta, objeto de minha pesquisa, em cuja creche as salas, conforme já comentei, tinham brinquedos acessíveis, sendo as salas dos menores organizadas por cantos com propostas diferenciadas de envolvimento, contrastando com a pobreza e dureza do parque.

Na tentativa de responder à questão que eu mesma me coloquei sobre a preferência das crianças pelo espaço do parque, concentrei nelas minhas observações. A alegria e a satisfação na ida para o parque por elas manifestada, me fez compreender o parque como o espaço da creche de grande expressão e encontro de liberdade. Nele as crianças encontram a chance instituída, permitida da brincadeira livre, oportunidades para movimentos amplos, convívio/confronto com as diferenças, onde o adulto é fugazmente um *olho vigilante*.

Tonucci (1996, p.71) fala da brincadeira livre como a oportunidade de a criança e também dos adultos viverem experiências próprias:

Y juego libre implica autonomía, reencontrarse por sí solos, libres de controles, con la posibilidad de arriesgar personalmente, a fin de experimentar la satisfacción de los problemas resueltos, de las dificultades superadas.

Elvira de Almeida, escultora e *designer*, em seu livro *Arte Lúdica* (1997 , p. 160), nos conta de sua experiência ao criar um parque para crianças:

Transformei o pátio externo dessa pré-escola num “cenário lúdico”. O piso e os muros que delimitam a escola são o pano de fundo desse ‘teatro’, com pinturas de aves coloridas, centopéias e seres fantásticos. Há uma parte do muro com uma imensa lousa, na qual as próprias crianças podem desenhar. A “cabaninha”, o “carrocel”, os “totens”, com a “teia de aranha”, a “girafinha” e o balanço com pneu integram-se ao cenário, formando um conjunto de brinquedos que incentiva as atividades coletivas e cooperativas. (grifos no original)

Contando-nos do seu processo de criação de uma forma apaixonada, a autora nos enche de esperanças pelas possibilidades de também nós, como profissionais da educação, podermos fazê-lo, resgatando a nossa criança, nossa dimensão brincalhona: “Criei esse espaço como uma criança para outras crianças, lembrando minha infância e o prazer de comunicar através do faz-de-conta e da expressão corporal”.

Outra rica inspiração são as contribuições que nos traz a arquiteta Mayumi de Souza Lima (1995, p. 146) para fugir dos brinquedos tradicionais, com alternativas que incentivem a descoberta e a criatividade, “criados a partir da composição de elementos de argamassa armada (...) da utilização de troncos e eucaliptos e cordas e da utilização de sucata”. A mesma autora (1994, p.12) fala-nos do trabalho de alguns profissionais, na perspectiva de “recuperar os espaços abertos das instituições e os transformar em lugares lúdicos e educativos”. Cita a experiência do arquiteto Paulo Bastos que projetou praças e seus objetos, numa escola em Peruíbe, que “convidam as crianças a se situarem no universo, a perceberem os elementos e eventos da natureza, através da intencional visualização dos sinais das mudanças das estações e da posição dos astros”. Segue relatando outro trabalho, do mesmo profissional, no qual ele resgata a calçada em uma escola infantil de São Paulo:

...tornando-a caminho que percorre o terreno, penetra pelo edifício, convidando as crianças para exploração das ‘cidades’ _ do Barbante, das Sombras, dos Ventos, das Plantas ou dos Animais (sugeridas apenas pelas pegadas no piso) onde os elementos construídos possibilitam a criação de ambientes pelas próprias crianças.

Ainda temos as idéias da arquiteta Márcia Maria Benevento, que transformou a calçada em um “caminho da invenção e da descoberta”, em cujo cenário

um rio corre dentro da mata; as pegadas , as texturas e variações de largura, altura e forma daquelas escolas, no SESC _ Itaquera aparecem na forma de elementos visuais mais elaborados como o hipopótamo que, submerso, espia o ambiente ou a tartaruga-mosaico e os peixes que lembram ao visitante que aquele piso não é calçada, mas um rio.

Voltando à creche pesquisada, pude perceber que, com suas muitas expressões, as crianças me apontaram o parque como *um lugar de liberdade*, onde era possível ir e vir de forma mais fluida, fazer escolhas por si só. Estar ou não estar, ir ou ficar, brincar ou não brincar, ficar só ou acompanhado; experimentar decisões, pois no parque as crianças encontram a chance instituída, permitida da brincadeira livre em horário concomitante das turmas, lidando com o convívio e o confronto, fortuitos e inusitados ou aqueles combinados, planejados e pensados entre as diferentes crianças.

As crianças exploram muito o potencial do parque como espaço para os movimentos amplos e suas possibilidades de lugar de novidades, onde algo inusitado pode acontecer. Nesses espaços não construídos, ao ar livre, temos um contato direto com os espaços naturais, o frio, o calor, o vento, as aves, aviões, chuva, etc. ; o contato direto com a vizinhança, potencializa as chances de algo ou alguém chegar ou passar.

Coelho (1999, p.50-51) questiona a percepção de alguns espaços tidos como “livres” em contraposição aos espaços construídos, percebidos como “espaços presos” ou espaços de prisão, propondo ele mesmo uma resposta:

Antes de mais nada, é obvio que quando se fala num “espaço livre”, o objeto real desse “livre” é o próprio sujeito falante e não o declarado ‘espaço’...Não há como negar: o “espaço livre” é o lugar da libertação do homem, um espaço de festa. Por certo há um sentimento de que o espaço ocupado, construído, é um lugar onde também o próprio espaço é aprisionado, mas com o aprisionamento deste continente o que é efetivamente atingido é o seu conteúdo, o homem.

A arquitetura como prisão, o espaço construído como universo concentracionário?...O conceito de “prisão” inerente a noção de espaço construído é de fato um dos próprios conceitos institucionais do espaço, o lado oposto, a oposição ao conceito de “proteção, abrigo”...O conflito dialético é manifesto e se reflete inteiramente na concepção...do espaço construído: proteção-prisão. (grifos no original)

Mais adiante o autor propõe que para superarmos a situação de vermos o espaço construído como prisão, temos de percebê-lo “envolvendo um espaço não-construído (que por conseguinte ‘penetra’ no espaço construído do qual não se isola e é antes uma continuação)”, afirmando ao final que “nestas condições: não há prisão: o corpo e a imaginação do homem se expandem elasticamente”.

Vejo a importância dessas observações, para que possamos refletir sobre a dicotomia instaurada, instituída nos cotidianos das instituições infantis entre os espaços construídos e não-construídos, mais comumente denominados pela oposição: fora-dentro, sala-parque, interno-externo, cuidando para não compactuar com uma visão dicotomizadora e funcionalista da arquitetura, e sim pela compreensão segundo a qual os espaços estão em relação dialética entre si, e são interligados, não havendo entre eles uma separação.

Fantin (2000, p.203), pesquisando uma turma de IIIº período, de um NEI da rede pública municipal de Florianópolis, também encontrou esta dicotomia instaurada nas rotinas, entre sala/parque, dentro/fora, interno/externo:

No período de recreio ou pátio, em clara oposição ao horário de trabalho em sala de aula, fica evidente a concepção inatista de jogo e a dicotomia entre jogo e trabalho. De um lado, as atividades dirigidas, vinculadas a um conteúdo escolar definido socialmente e que deve ser transmitido ao aluno; de outro, as atividades livres e recreativas _ que é quando as crianças podem brincar nos limites estabelecidos.

O direcionamento das atividades em sala é a contrapartida da liberdade limitada ao ar livre. (...) Nos moldes da escola, a sala é o lugar de trabalho onde a figura do adulto é evidenciada, a professora é o centro que norteia e direciona as atividades.

No relatório de pesquisa: *Creches e Pré-Escolas: Diagnóstico das Instituições Educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis* (1995, p.61), encontro a afirmação de que “uma análise geral das rotinas realizadas permite constatar uma tendência geral no desenvolvimento de rotinas que privilegiam uma divisão de tempo fixo e constante”. Acrescentaria, nessa divisão, o espaço também; a rotina das instituições infantis não só fixam o tempo como o espaço, marcando, esquadrinhando e definindo os limites para acessá-los, explorá-los, vivê-los. Da mesma forma, o relatório indica que:

O tempo de atividade em espaço externo ou outros espaços fora da “sala de aula” ocupa sempre a menor parte do tempo, seja nas instituições de período parcial como nas de período integral. (grifo no original)

*Mesmo havendo uma extrema variação no tempo das atividades realizadas em espaço externo ou interno (de quinze minutos a duas horas e meia, em instituições que funcionam quatro horas), as instituições onde o tempo de atividades externas supera o tempo com atividades realizadas nos espaços internos **são uma exceção** à regra geral nas rotinas registradas. (grifo meu)*

Ressaltei este dado do relatório justamente pelo fato de a parte que grifei ser *uma exceção*, por acreditar que exceções existem e são possíveis. Destacando-as, tenho a intenção de fortalecê-las, impulsioná-las, pela sua convivência com o desejo revelado pelas crianças de suas predileções pelo parque, e acreditando na potencialidade e sensibilidade dos adultos, responsáveis pelas rotinas das instituições infantis, na capacidade de revolucionarem suas práticas, virando do avesso as regras instituídas e naturalizadas. Assim, é possível olhar na direção do que as crianças nos apontam, organizando as práticas e espaços de forma mais dialética, mais orgânica, sem dicotomias rígidas que paralisam e empobrecem nossas práticas com as crianças.

Encontrei ainda, no referido relatório, dados quantificados deste tempo, que acredito pertinentes, para que, ao com eles nos assustar, possamos refletir e indignarmo-nos: “Nas instituições de tempo integral onde o tempo de permanência da criança varia de dez a doze horas diárias, o tempo de atividades interna é em média de 9:15 (nove horas e quinze minutos)”p.61. Este encurtamento do tempo dedicado às atividades no espaço não construído, é limitador das possibilidades que as crianças

dispõem para o convívio coletivo entre as várias idades, pois no espaço construído são separadas por turmas, ou em grupos etários nas salas. Limitar tanto este tempo é diminuir as chances da convivência com o maior leque de diferenças.

Essa realidade contrapõe-se diretamente ao que as crianças me revelaram, com suas muitas expressões, sobre o seu desejo pelo parque. O parque apresenta-se como o espaço para o encontro, só que, nesta realidade, o espaço construído para o coletivo da creche foi transformado em refeitório, limitando bastante as chances do encontro, com suas mesas e horários fixos. Assim, como no documento acima citado, observei que “há uma forte tendência no tempo de convívio em grupos coetâneos (...) as crianças permanecem todo o tempo interno agrupadas por faixa etária em suas ‘salas de aulas’”. (grifo no original). Esse dado suscita a reflexão sobre se estas práticas não são indícios de nossas concepções acerca do que é pedagógico no trabalho com crianças de zero a seis anos, repetindo as práticas escolarizantes pelas quais as crianças ficam a maior parte do seu tempo na instituição dentro das salas, reservando assim, tempo e espaço exíguos para atividades ao ar livre.

Batista (1998, p.101), em sua pesquisa sobre a rotina da creche, considera o parque como o “espaço de excelência da brincadeira”, evidenciando-se nele a “dicotomia entre a centralidade excessiva exercida pelos adultos na sala e a ausência de propostas ou sugestões de atividade. **Nele, na maioria das vezes, são as crianças que definem o que querem e o que vão fazer**”.(grifo meu).

Este dado salientado foi encontrado por mim na creche pesquisada, embora com alguns aspectos diferenciais, quanto às práticas com as crianças menores, nas quais percebi uma presença adulta mais constante e próxima das crianças, envolvendo-se e propondo brincadeiras. Se deixarmos o parque como o espaço instituído, naturalizado da brincadeira livre, como nos aponta Batista, onde as crianças brincam e os adultos têm apenas a função de *olho vigilante*, isso reforça a imobilidade desses espaços, a repetição dos mesmos brinquedos, organizados da mesma forma, quase sempre a mesma cor, etc..

A pesquisa de Fantin (op. cit., p.208) também aponta essa ausência dos professores nas brincadeiras do parque. Observa que estes estão menos envolvidos nas atividades das crianças. Nele o professor “supervisiona, cuida e observa se as

crianças não se machucam, acompanhando pouquíssimas vezes uma brincadeira, e quase nunca faz uma proposta”.

Os adultos têm um papel fundamental no parque, para além do cuidado com a segurança das crianças, organizando e propondo brincadeiras, participando nas propostas feitas pelas crianças, povoando-o com novidades e trazendo novos elementos para habitá-lo. Ao planejar estes momentos diariamente, sendo um observador atento e um companheiro nas brincadeiras das crianças, os professores da Educação Infantil qualificam as vivências no parque, enriquecendo-o, enchendo-o de desafios e novidades, este que tem sido apontado pelas crianças como um lugar de que gostam e muito.

Acredito que o papel dos adultos nas brincadeiras livres precisa ser ressaltado e discutido. Nesse sentido trago Faria (1993, p. 155) que chama nossa atenção para o fato de que “vale a pena insistir que mesmo as atividades livres necessitam de programação (do tempo e espaço) pelo professor, sua interferência precisa ser também programada, definindo sua intensidade”. A clareza por parte dos professores de sua função na brincadeira livre enriquecerá seu planejamento e as vivências desses momentos para as crianças.

Observei algumas vezes que nas ocasiões em que a professora de Educação Física⁴⁶ trazia algum elemento novo para o parque, as crianças demonstravam grande interesse pela novidade. Curiosas que são, se amontoavam para manusear e explorar os objetos com grande entrega e deleite. O elemento novo que a professora havia trazido passava a ser a sensação no parque. A forma com que as crianças se envolviam espontaneamente nesses momentos, concentradas, inteiras, curiosas, de corpo e alma indica a importância da presença adulta nesses espaços, para enriquecê-los e partilhar das descobertas e fantasias infantis.

Nas entrevistas com as professoras percebi que estas sentem necessidade de um parque mais rico, reclamando dos poucos brinquedos e dando algumas idéias:

⁴⁶ Na rede municipal de educação de Florianópolis temos a presença do professor de Educação Física nas instituições de educação infantil; na creche pesquisada esse profissional tinha 30 minutos com cada grupo de criança, duas vezes na semana.

uma caixa de areia decente, um local onde a gente pudesse brincar com areia, com água, um tanquezinho, um varal para as crianças brincarem de lavar as roupinhas das bonecas. (Professora Silvana- entrevista em 29/10/02)

um projeto coletivo com os pais também, pra construir brinquedos, montar brinquedos com pneus. Tem vários brinquedos que podem ser construídos com pneus...”.(Professora Márcia- entrevista em 29/10/02)”.

Estes e outros relatos das professoras sempre apontavam para o desejo e a possibilidade de melhorar e enriquecer os espaços da creche, inclusive incluindo a participação das famílias, mas sempre esbarravam na falta de um projeto coletivo. Essa falta foi apontada em todas as entrevistas como um grande entrave para a concretização de muitas das suas idéias e sonhos, demonstrando a importância do projeto coletivo para as instituições coletivas de educação infantil.

Quanto à falta de água para que as crianças brinquem, apontada pela professora Silvana, importa ressaltar que as brincadeiras com água são prazerosas para as crianças, encharcadas de delícias; no parque da creche há uma torneira com mangueira, que poderia ser utilizada com brincadeiras bem refrescantes, considerando que aqui na Ilha temos temperaturas bem elevadas durante alguns meses. Assim, podem ser oportunizados às crianças o contato com a água, respeitando seu direito à saúde; chuveiros, tanques, piscinas e outros afins podem ser planejados e organizados, pois são de fácil colocação e baixo custo. Para Abramowicz & Wajskop (1995, p.51), os espaços externos devem:

propiciar e acolher as necessidades de fabulação e de imaginação das crianças; permitir a livre expressão e exploração de todo o repertório simbólico-corporal das crianças; propiciar a experiência sensorial e a diversidade de emoções nas crianças, através da oferta de instalações e objetos com cores, sons, luminosidade e textura diversos; utilizar os mais variados materiais de forma a que tenham também elementos móveis que possam ser manipulados e modificados por crianças e adultos; os espaços externos são também território de uso e transmissão de jogos e de brincadeiras e espaços para plantio e cultivo de algumas hortaliças.



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

Esse pequeno recanto aparece como um *oásis*, dando esperanças de verde e sombra, contrapondo-se ao império desta *ilha árida*. Localiza-se na parte da frente e lateral direita da creche, estendendo-se em forma de L. Nele crescem plantas, que são promessas de sombra, flores, frutos, cores, cheiros, sabores, desafios de subidas e descidas instigantes, movimentos de balanços, cordas, etc.. Seu chão é o chão mais vivo e fofo da creche. Diferente dos outros, não é utilizado só por pés, pois o verde macio da grama convida e seduz corpos a sentarem, rolarem, deitarem.

Nele encontro os sinais das *luzes-lugares* que destoam e contrapõem-se à lógica do concreto, do bruto, do árido, dando vida, verde, maciez, conforto e acolhimento para adultos e crianças. O depoimento da diretora nos informa que a iniciativa de transformação desta *ilha árida* foi dos sujeitos-adultos que freqüentaram e freqüentam a creche, profissionais e famílias. A professora Carmen contou-me em entrevista como foi

esse processo: nele vemos as formas como os sujeitos vão se apropriando desses espaços tornando-os lugares, segundo suas concepções:

Ano passado a gente tinha um projeto de trabalhar o meio ambiente; a gente foi na Pedrita, fomos fazer uma visita a Pedrita e conseguimos algumas mudas, que são as árvores que estão plantadas aqui na creche. Mesmo o pessoal, que no ano passado, em outubro, foram contratados, os professores, só não vieram as crianças porque não tinham condições de eles trabalharem; aí os professores também foram lá no horto do Ribeirão, algumas professoras conseguiram doações lá em Barreiros de plantas, estas plantas que têm aqui na frente foram as professoras que conseguiram, que tem ali do lado. Houve o envolvimento de todo mundo pra poder colocar, fazer ficar um pouco mais verde deixar de ser tão árido... . (Professora Carmen- entrevista em 01/11/02)

Por meio dos relatos revela-se o poder que temos de transformar nossos espaços em lugares aconchegantes, convidativos, acolhedores. As ações dos adultos desta creche, profissionais e famílias, humanizaram um espaço inóspito e árido, partindo de suas concepções de vida, com participação, empenho e colaboração de todos, tarefa esta que não se findou, tampouco findará, pois a vida é dinâmica e o espaço também, e como tal sempre apresentará novos desafios. Trazer à tona experiências, exemplos como este confirma minha hipótese de que diante da concretude do espaço físico as diferentes racionalidades/sensibilidades das crianças e adultos darão respostas diferenciadas. Podem assim torná-lo mais flexível, vivo, um lugar onde os corações pulsam nas paredes, tetos e chão, porque compreendo que o espaço tornado lugar é a extensão de nós mesmos, nos abrigando e envolvendo é a continuação/confirmação de nossas idéias e crenças.

Durante minhas observações, percebi que este lugar aprazível, foi mais utilizado pelas crianças menores, que têm suas salas vizinhas a ele. Na tentativa de compreender o porquê da ausência das crianças maiores, foquei mais ainda meu olhar sobre as crianças no parque e obtive algumas indicações segundo as quais neste espaço havia falta de equipamentos maiores (balanço, casinha, gangorra e outros), como brinquedos menores (bonecas, carrinhos, potes, etc.), para com estes mexer, encher, esparramar, cavar; e de grandes dimensões para correr, pular, pegar, saltar.

Percebo as faltas que as crianças nos indicam neste oásis, como possibilidades para que nós, adultos, possamos ampliá-lo, trazendo para ele os elementos ausentes e estendê-lo ao restante do parque, para que este seja humanizado e enriquecido.



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

O verde do entorno contrasta com a aridez do parque. Vir para este espaço imenso, cujas cercas estão longe, tanto que quase nem as percebemos, com gramado convidativo, quadra disponível, vizinhos de um campinho de areia fofa foi sempre uma grande alegria para as crianças. Todas as vezes que presenciei o convite “*vamos lá fora no campinho*” ou “*vamos lá na quadra*”, era aquele movimento contagiante de sorrisos, gargalhadas, abraços entre si, cumprimentos, sons e falas de: “*Oba!*”, “*Que legal!*”.

Ampliar os limites da creche, aproveitando o entorno, aumentando a área de exploração em espaços não construídos por crianças e adultos, era uma prática

recorrente na creche, enriquecendo as chances que as crianças têm de conviver em espaços amplos. Percebia que era como se ampliasse o parque, este espaço tão amplo e verde dava asas às crianças, que transpiravam liberdade, ligando, integrando a vida da creche à vida do bairro.

Interessante perceber que as duas áreas aqui destacadas por mim, como positivas para *um espaço de liberdade*, com base na observação participante e na observação das imagens, não pretendem exacerbar os discursos românticos de exaltação do espaço bom e belo como aquele que é o “natural” e os espaços artificiais como ruins e feios. Branzi nos alerta:

... a escola materna ou superior, neste século não tem ajudado o homem a enfrentar o seu ambiente real, que é constituído da metrópole e da sua nova condição de “natureza” de homem moderno. Eu vejo sempre crianças envolvidas, nas creches modelos ou tradicionais, a fazer referência a um universo que se apresenta sempre como alternativa ao existente: natureza, folhas, árvores, casas, casinhas, igrejas, flores e todos os elementos completos de uma memória do vilarejo que as crianças têm sempre dentro de si como mito que não é mais visível, mas que lhe permitirá aproximar-se de maneira dolorosa, a metrópole em que o homem moderno há criado a sua realidade. (Grifo no original)

A arquiteta Beatriz Goulart de Farias, falando sobre a Criança e a Cidade no Século XXI⁴⁷, também nos alerta quanto ao perigo de polarizarmos nossos discursos, com a idéia de que a “*cidade é um fenômeno antinatural e violento da qual temos que proteger as crianças*”, e que o ser humano “*destrói a natureza e põe a cidade no lugar*”. Tonucci (1996, p.17) fala que em outros tempos tínhamos medo do bosque:

Hace tiempo teníamos miedo al bosque. Era el bosque del lobo, del ogro, de la oscuridad. Era el lugar donde uno se podía perder. Cuando los abuelos nos contaban las fábulas, el bosque era el lugar preferido para ocultar enemigos, trampas, angustias. (...) El bosque daba miedo, con sus sombras, sus ruidos siniestros, el canto lúgubre del cuclillo, las ramas que te agarran de repente.

⁴⁷ Palestra ocorrida no Sepex-UFSC em 14 de junho de 2002, transcrita por mim.

O lugar em que nos sentíamos seguros apontado pelo autor era: “las casas, en la ciudad, en el vecindario. Ése era el lugar donde buscábamos entre compañeros, y los buscábamos para jugar juntos”. Hoje temos uma imagem profundamente negativa da cidade, que se estende a tudo que é construído, em oposição ao que é “natural”, intocado pelo homem, fruto de uma crítica necessária, porém por vezes exacerbada pelo princípio da modernidade no qual o homem era o centro da vida. Esta crítica procede, haja vista todos os problemas ambientais que temos atualmente, mas temos que cuidar para não extremá-la, negando a presença humana na natureza, e associando as obras humanas a uma imagem negativa.

Acredito, porém, que temos de trilhar o caminho da humanização de nossos espaços e relações com as diferentes e diversas formas de vida. Para tanto, temos de assumir uma postura mais dialética, holística diante da vida, compreendendo de vez que fazemos parte da natureza e não somos o centro dela. Necessário se faz entender que as cidades e suas construções são respostas humanas. Se inapropriadas precisamos revê-las com respostas humanizadoras, mas jamais jogá-las ao limbo, tornando-as o bandido da história.

Nesse espaço apontado pelas crianças com seus muitos jeitos e trejeitos nas suas *cem linguagens* como o seu predileto, encontrei uma realidade triste, desoladora. Mesmo agora, distante dela, não posso evitar ser assaltada por um misto de indignação, emoção e angústia pela sua rudeza. Abro, então, espaço para as imagens que denunciam esta realidade, com o objetivo de que possamos, ao conhecê-la, refletir e pensar saídas e novas possibilidades, para esta e outras creches.



Foto: Kátia Agostinho (outubro, 2003)

De chão tão árido, sem vida e duro, sempre reto e plano, Marilene, a diretora, em sua entrevista, fala um pouco sobre esta realidade:

Não gosto da maneira como foi preparado o terreno, com este pedregulho; eu acho que a educação infantil tem que ter areia, e isto aqui (referindo-se ao terreno) era areia mesmo, era só limpar e a criançada poderia brincar normalmente. Este pedregulho faz com que ela não tenha condições de andar descalço que é gostoso.

A parte de baixo onde foi aterrado, gastaram não sei quantos mil reais só de aterro aqui, porque o terreno ele era em declive; eu penso que deveria ser estruturado para que em baixo fosse lavanderia, oficina, cozinha, um espaço, uma área em baixo onde as crianças pudessem brincar num dia de chuva, na Educação Física, poderia ter sido aproveitado este espaço com este dinheiro que foi feito o aterro, as salas e as outras dependências seriam na parte de cima, um terreno pra escorregar com papel, tudo isso, seria o ideal. (Diretora Marilene - entrevista em 19/11/02)

A cobertura do parque com pedrisco é prática corrente nas instituições infantis da rede de municipal de Florianópolis. Impressiono-me com essa escolha: as tais pedrinhas são perigosas; ao cair as crianças se ralam, as menores as colocam na boca, é ruim para cavar no chão. Indago-me do porquê de tal escolha. A impressão que tenho é que o objetivo era um terreno limpo e bem reto, com pouca ou nenhuma manutenção, guiando as escolhas o princípio da economia. Cabe agora perguntar: que lógica rege este princípio de economia e economia para quem? A professora Carmen também falou sobre o pedrisco no parque em sua entrevista:

...realmente a brita era coisa assim que não combina, brita com criança pequena não combina, criança põe tudo na boca, ela come. (entrevista em 01/11/02)

O terreno é preparado para ser o mais plano possível, essa lógica empobrece as possibilidades de as crianças explorarem níveis diferentes, outras alturas, oferecendo outros pontos de vista e enriquecendo-lhes a percepção. Observei que as crianças gostam de níveis diferenciados. Por ocasião da construção da cisterna apareceu um monte de areia que logo virou a sensação da creche, disputadíssimo, por meninos e meninas, grandes e pequenos, posteriormente abordarei sobre esse fato.

Pensar o espaço da creche como possibilidade, onde a vida pulsa, nos traz a tarefa de, ao transformá-lo em lugar, dividir nosso poder sobre ele com as crianças,

incluindo seus saberes e desejos e enriquecendo-o com desafios que tanto as agradam. É preciso torná-lo um lugar diverso, rompendo com a mesmice da linearidade e do plano, oportunizando às crianças lugares para subir, descer, rolar, escorregar, se esconder, escalar, etc..



Foto: Kátia Agostinho (outubro, 2003)

Um terreno esburacado e coberto com um plástico preto; este plástico está por toda a extensão do terreno da creche. No meu diário de campo registrei meus sentimentos em relação a isto:

Sofro em ver a aridez, o desprezo, a sujeira do parque. Este plástico preto me traz a presença insistente da morte, negação do verde, da sombra, dos pássaros. São como abutres sempre alertas espiando a vida, prontos a atacá-la. (Diário de campo, 28/9/2002).

A colocação deste plástico preto, antes da cobertura de pedrisco, obedece à lógica da economia, da qual tratei anteriormente. Com ele pretende-se impedir o crescimento de ervas daninhas, principais motivadoras da necessidade de limpeza e manutenção do parque; mas parece que aí o feitiço virou contra o feiticeiro, pois a camada de pedrisco colocada é tão fina que logo o plástico vem à tona, se rasga, suja e enfeia o espaço, ou não permite que as águas das chuvas penetrem na terra deixando água empoçada por todo o parque em épocas chuvosas.



Foto: Kátia Agostinho (novembro, 2003)

Com fossas desmoronando, causando erosões, problemas ocasionados pela forma como o terreno foi tratado, esta área em que ficam as fossas foi toda aterrada, elevando-se do terreno original quase dois metros, fazendo um muro de contenção. As chuvas e assentamento do

terreno ocasionaram desmoronamentos e erosões. Trago minhas impressões sobre esta problemática, registradas em meu diário de campo, seguidas dos comentários da professora Carmen sobre as dificuldades de convivência com o problema:

A questão da fossa que não drena, que aí fica aquele cheiro de esgoto, e a gente é obrigada a trabalhar com cheiro de esgoto, e acaba fazendo mal e acaba até perdendo o olfato, porque chega num ponto que você não sabe se vem de fora ou se é você que está fedendo. Imagina você trabalhar o dia inteiro com cheiro de fossa, gente é terrível, as crianças acabam passando mal, o cheiro fica ruim e perdem o olfato mais apurado, ele acaba sendo danificado de alguma forma (entrevista em 01/11/02)

Como o terreno aterrado e fossa desmoronando, já tem problemas de erosão nos fundos (leste), que dá para uma imensa área verde que chega até a praia. Fico imaginando se não fosse aterrado o terreno, respeitando a sua topografia daria muitas brincadeiras e proporcionaria desafios bem instigantes... (Diário de campo, 06/8/02).



Um parque com pouquíssimos brinquedos (equipamentos de parque) e, sempre os mesmos, relatado em meu diário de campo e na fala da professora Márcia:

Foto: Kátia Agostinho (outubro, 2003)

Me assusto com os poucos brinquedos no parque: uma montagem crescente e decrescente com madeiras e pneus, um "trepá-trepá" de pneus grandes, dois balanços, sendo um de pneu e outro de avião plástico, uma gangorra, alguns pneus soltos, um cercado de pneu para a caixa sem área e uma casinha. (Diário de campo, 06/8/2002)

Este parque eu acho que é meio precário, porque é assim ó, são 180 crianças, são 180 crianças para um parque com dois balanços. (Professora Marcia- entrevista em 29/10/02)

A creche recebe por período uma média de cento e vinte crianças, e há no parque apenas: dois balanços, uma gangorra, um túnel de pneus e madeira, um trepa-trepa de pneus, quase que exclusivamente para exercícios motores; a casinha foge a esta regra, nela encontramos alguns brinquedos menores, que precisam ser organizados e conservados constantemente, disponibilizados para que possam oferecer respeitosamente às crianças um espaço de brincadeiras saudáveis e dignas, cuidando sempre de retirar os brinquedos quebrados e de sua limpeza.

Uma resposta possível, para lidar com a limitante quantidade de equipamentos maiores no parque, é povoá-lo com os brinquedos menores estocados nos armários das salas e corredor, sem com isto deixar de exigir e criar soluções criativas para se obter os equipamentos maiores. Trazer mais brinquedos para o parque vai esbarrar com a falta de um lugar para guardá-los, uma falta que precisa ser urgentemente revista nos projetos arquitetônicos de instituições que abriguem a infância. O que não podemos é penalizar as crianças por um limite arquitetônico.

Outro aspecto relativo aos equipamentos do parque é de que seguem a lógica da mesmice e da repetição. Ao percorrer os parques equipados do município de São Paulo e de algumas cidades do interior do Estado, Souza Lima (1989, p.69) confrontou-se com a mesma realidade aqui relatada, encontrando sistematicamente os “mesmos aparelhos de estrutura metálica, pintados quase sempre, de azul e vermelho. São trepa-trepas, balanços, gangorras e gira-giras que disputam o espaço com um tanque de areia”.



Foto: Kátia Agostinho (outubro, 2003)

As crianças disputam espaço com os varais, aos quais não se destinou local adequado. Foram aí colocados para solucionar a demanda de roupas da creche. Está aí mais um dado dos limites do projeto arquitetônico que não previu um varal ao ar livre. Conversando com a auxiliar de serviços gerais, pessoa responsável por lavar as roupas da creche, fiquei a par de dados sobre a problemática: a creche tem uma secadora que não suporta a demanda de toalhas de mesa, toalhas de banho, toalhas de rosto,

lençóis, edredons, fraldas, tapetes, roupas das crianças, panos de prato e panos de chão, necessitando de varais para secar tamanho contingente de roupas. De iniciativa da referida profissional, que em dias de chuva improvisa outros no solário. A professora Márcia trouxe alguns elementos sobre a relação das crianças com o varal e os adultos:

foi até comentado sobre o varal, tem que ser mudado o local né? Para um lugar onde as crianças não estivessem; hoje eu estava ali sentada, as crianças estavam jogando bola, daqui a pouco um sumia embaixo das toalhas, aí vê que às vezes atrapalha. Ali tanto pra elas (profissionais de serviços gerais) não é bom, porque às vezes as crianças estão suadas, sujas, então lá passa na toalha, suja a toalha. Também pras crianças, que às vezes, o varal tá lá perto da casinha e perto do muro, então, as crianças querem fazer isto aqui na casinha (faz um gesto com as mãos imitando rodear a casinha), aí complica né. (entrevista em 29/10/02)

Vi que para as crianças os varais eram uma gostosa e divertida brincadeira. Neles podiam se esconder, brincar entre o balanço de suas roupas, aproveitar sua sombra, ser tocadas e acariciadas pelos tecidos; para os adultos o varal era para pendurar e secar as grandes quantidades de roupa da creche, a aproximação das crianças dele eram promessas de sujeira. Nesse confronto entre as lógicas infantil e adulta evidencia-se a necessidade de ter um espaço pensado para varais nas instituições de educação infantil, fundamentalmente nas de regime integral e que as crianças querem o contato com a leveza dos tecidos, com o mistério dos varais, e então lhes podem ser disponibilizados, com o planejamento e a organização dos professores da Educação Infantil.



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

Em todo o parque não encontramos nenhuma sombra. Esta era a maior árvore existente à época da pesquisa. A professora Carmen e a mãe Nanci falam em suas entrevistas sobre esta falta:

A creche estava assim, ela parecia uma ilha árida no meio do verde, né? Quando se olha tudo em volta, tudo verde, tudo verde, e a creche? Sabe? Pega.

Só faltou cimentar a creche toda, ela parecia uma ilha de aridez no meio do verde. (Professora Carmen- entrevista em 01/11/02)

...eu sinto falta de mais verde, uma creche poderia ter árvore pras crianças cuidarem, molharem... (Mãe Nanci- entrevista em 23/10/02)

Esses depoimentos confirmam que a lógica da organização dos terrenos dos parques é sempre plana; a inexistência de árvores nesta creche, contrastando com o entorno, tem como causa o aterramento do terreno, para que o mesmo ficasse plano, conseqüentemente as árvores que ali existiam foram cortadas e soterradas. Essa problemática foi abordada por Oliveira (2001, p.96). A pesquisadora, ao ouvir as crianças de freqüentavam uma creche do município descobriu suas necessidades e desejos de contato com a natureza: “Sonham com uma creche que contemple em seus limites territoriais jardins, flores, árvores frutíferas, árvores com cabanas em seus galhos e redes para deitar, água para brincar”. Termina denunciando que, com relação às crianças, “estamos roubando-lhes outro bem da humanidade: o contato com a natureza”.



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

O parque tem nos seus arredores verde para todos os lados, árvores frondosas, pasto, gado e aves. O muro que o circunda é metade de alvenaria e metade de alambrado permitindo uma visualização do entorno. Esta é uma boa saída para que possamos garantir a segurança das crianças e o seu contato com o entorno. No entanto, está muito alto, impedindo que as crianças possam visualizar as belezas de suas vizinhanças. Essa pouca visibilidade dos arredores nega às crianças contato e visualização do verde e dos animais que vivem lá fora, mas as crianças insistem em vê-los, então vão achando saídas para conseguir, trazem cadeiras par nelas subir, sobem nos bancos, escalam o muro e o alambrado.

Na bibliografia italiana vemos que os educadores tratam com especial atenção a relação com os espaços que cercam suas escolas infantis, considerando-os como

“extensões do espaço da sala de aula”. Assis (apud Faria, 1999, p.74) nos faz um convite tentador: “nossas escolas se abrirão para fora. Das portas abertas nascerá o convívio com a cidade, a sala de aula se ampliando, subvertendo limites: UMA SALA DE AULA DO TAMANHO DO MUNDO”, já alcançaríamos um pouco se tivéssemos:

... uma cerca que possibilitasse sonhar/vislumbrar/ alcançar o verde e o mar lá de fora. (Diário de campo, 6/8/2002).



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

As calçadas e beirais da creche são estreitos, inóspitos, sempre duros, retos e cinzas. Não abrigam, não acolhem e sempre são os mesmos, reafirmando o império da mesmice e do concreto, contrariando nosso desejo de que o espaço da creche seja acolhedor para crianças e adultos que nele vivem. Um espaço que acolha a infância e toda sua novidade, inventividade, ludicidade e promessa de nova vida.

Parti da suposição de que as crianças modificam o espaço, fazendo coisas para além do que ele permite em si e do que o adulto propõe. Ao habitá-lo, transformando-o em lugar, as crianças observadas por mim indicam um repensar desse espaço e dessas proposições, nos dando pistas para a prática junto a elas. Focando nelas meu olhar, me foi revelado que seu espaço preferido é o parque, o espaço ao ar livre, *reino da brincadeira livre*, da expressão, dos movimentos amplos, dos encontros fortuitos e planejados entre os diferentes meninos, meninas, das diferentes idades, culturas, classes sociais, etnias, religiões, etc..

As crianças indicam que querem *um lugar de liberdade*, rico em desafios, contrariando a lógica do plano e do reto, com sombras, brinquedos, esconderijos, neste *reino da brincadeira livre e da liberdade* demonstraram que gostam e precisam da participação e colaboração do adulto, apontando para nós a potencialidade deste lugar para que as conheçamos. Nele encontram *um lugar de liberdade*, onde emancipadas do controle adulto expressam toda sua autenticidade, sua criatividade e maneira

peculiar de ser. Confirmei assim minha suposição inicial, ao mesmo tempo em que entendi ser esse espaço um campo fértil para conhecermos as crianças.

3.3 - Um Lugar Para Me Movimentar...

Anda, corre, pula, salta, escorrega, sobe, desce, empurra, puxa, pendura-se, rola, engatinha, deita, senta, cai, espia, trepa, rasteja, pega, lança, dança,... Logo depois, tudo de novo...A vida na creche é marcada pelo movimento; movimentar-se para as crianças é comunicar-se, expressar-se, interagir com o mundo; é uma forma de linguagem; é explorar e conhecer o mundo e o próprio corpo, seus limites e possibilidades.

Nos *Crítérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças, MEC (1995)*, encontro que “nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos”. Ao encontrar-me com as crianças da creche pesquisada, ouço, vejo, sinto, percebo que estas querem se movimentar.

Ver o que as crianças estão fazendo de corpo inteiro, o que expressam para nós corporalmente, suas preferências, desafios, alegrias, prazeres, deleites; manifestando-se através do corpo e possibilitando que (pesquisadores e professores) vejamos o que elas estão nos dizendo; pois observar e compreender esta expressão é uma forma de ouvi-las. Sei das limitações que temos em entender as crianças, por conta até, do quão recente é para nós considerá-las como sujeitos capazes, potenciais informantes de nossas pesquisas. Contudo, temos caminhos se estivermos dispostos a percorrê-los, como diz Victor Hugo (2002, p.25): “seu diálogo obscuro abre-me reflexões (...) aceito os conselhos sagrados da inocência”.

Disposta a estabelecer esse diálogo, refletindo muito sobre seus conteúdos, atenta às muitas expressões das crianças, fui percebendo seus desejos de movimentação. Em meu diário de campo do dia 22/8/2002, relato uma situação vivida no refeitório, em que a felicidade foi contagiante. Saltava dos corpos que não paravam de se movimentar:

A diretora põe música, alguns se levantam e dançam, uns batem palmas, outros dão comida para o colega, levantam-se, vão até outras salas. Vai chegando o Maternal II, com a música, alguns já vem dançando, os pés abaixo da mesa, braços e talheres balançam na cadência da música, o corpo mexe e remexe, pulinhos na cadeira, pra lá e pra cá... (Diário de campo, 22/8/2002).

Wallon (apud Galvão, 1995, p.69) atribui ao movimento “além do seu papel na relação com o mundo físico (...) papel fundamental na afetividade e também na cognição”, dando ênfase à “dimensão afetiva do movimento”. Para esse autor, o movimento desempenha o papel de eixo central do funcionamento da pessoa. Primeiramente a consciência da criança se constrói na ação concreta, ela vai conhecendo e dominando o mundo no seu agir, sua emoção mobiliza os que a cercam, identificada nas suas manifestações corporais, mímica, feições, gestos, etc..

Para que ocorra a identificação da emoção corporificada e se estabeleça a comunicação com o mundo, temos, como adultos, professores e pesquisadores da Educação Infantil e para além dela, que observar o *movimento* de nossas crianças, aprofundar nossos conhecimentos sobre ele e valorizá-los em nossas práticas, planejando e oportunizando espaço e tempo que viabilizem essa leitura da plasticidade corporal infantil.

Cerisara (s/d mimeo) nos fala da inter-relação entre o desenvolvimento do movimento e o desenvolvimento da afetividade infantil na perspectiva walloniana, destacando que, para o autor, "a atividade tônica é a matéria de que são feitas as emoções. Esta atividade é produto da relação imediata do movimento e da sensibilidade." Afirma que “o movimento para Wallon é portanto duplo: mental e afetivo”, diferenciando emoção e afetividade:

O emocional é fugaz e transitório, visível corporalmente. A situação afetiva é mais permanente e implica uma carga de atração e repulsão de um objeto de amor e ódio. Wallon trabalha com o emocional, entendido como um estádio do qual participa o orgânico e o cognitivo, mas ligado ao corpo, por exemplo, medo, cólera, timidez, tristeza, para depois trabalhar o afetivo.

Siebert (1998,p.80) nos alerta que “a dolorosa divisão entre mente e corpo, tão profundamente radicada em nossa cultura ocidental, se refere a todos nós”, com a pretensão de nos sensibilizar sobre as implicações dessa divisão, sem nos culpabilizar, Cuidando para que o nosso “não”, não se torne “facilmente um muro de vidro que engaiola a exploração infantil a qual, por íntima natureza, está ligada ao movimento e às mudanças de lugar do corpo, ao pegar e lançar”. Para que não construamos “muros de vidro” para nossas crianças, a autora convida os adultos a viver os movimentos das crianças “como convite ao brincar, à reestruturação do espaço, à cooperação”.

Assim também Loriz Malaguzzi na poesia *As Cem Linguagens* nos fala da separação mente e corpo em nossa cultura. Referindo-se às crianças comenta: “A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça”;⁴⁸ as crianças pesquisadas dizem ao contrário: *eu sou inteira*. Experimentam e conhecem o mundo com todo o corpo. Nesse intenso movimento nos dizem que querem espaço, espaços amplos, ricos em desafios, construídos e organizados para possibilitar esta dimensão humana.

Um dos aspectos que tem contribuído para aprofundar a separação mente e corpo na rede de Florianópolis é a presença do professor de Educação Física nas instituições de educação infantil, creches e NEIs. Cabe aqui perguntar, ainda que sem os objetivos de desenvolver a questão, o que significa a presença desse outro profissional, responsável pelo corpo?⁴⁹ Ainda com relação à rede, importa ressaltar os dados trazidos pelo relatório de pesquisa *Creches e Pré-Escolas: Diagnóstico das Instituições Educativas de 0 a 6 anos em Florianópolis* (1995, p.60), cuja análise revelou que, nas rotinas realizadas nas instituições

O tempo é geralmente dividido de forma a marcar a hora da “atividade pedagógica” desenvolvida freqüentemente nos intervalos maiores entre as refeições/higiene. As “atividades pedagógicas” foram geralmente descritas como aquelas que se desenvolvem utilizando papéis como base e as mesinhas como apoio, freqüentemente este tempo é utilizado para estas “atividades de mesa”. (grifo no original)

⁴⁸ Poesia: *As Cem Linguagens*, de Loriz Malaguzzi (apud, Rocha, 1999).

⁴⁹ Esta questão foi abordada nos estudos de mestrado de Deborah Sayão (1996) indicada na bibliografia.

Esse tempo maior dedicado às ditas “atividades pedagógicas”, que se resumem em “atividades de mesa”, contrariam o que as crianças demonstraram nas fotos e revelaram em minhas observações: que o espaço da creche tem de ser *um lugar para se movimentar*, explorado com todo o corpo. Nessa exploração, mostraram que gostam de desafios, alturas, buracos e de um espaço onde possam experimentar equilíbrio, força, resistência, flexibilidade, agilidade acompanhados de sentimentos, emoções, pensamentos, sozinhas ou acompanhadas. Andréa Branzi, num texto em italiano chamado L’Ambiente⁵⁰, observa:

...a nossa realidade é vivida com todo o corpo, com os poros da pele como com a retina dos olhos: na metrópole o corpo humano não é mais um instrumento cego ao qual só a mente confere luz e direção, mas um instrumento ativo de elaboração cultural, um terminal sensível que recebe informação integrada.

O referido refeitório em sua continuação defende, que a “criança deve passar desde pequena num ambiente no qual desenvolva esta capacidade corporal de percepção e de elaboração ativa”. Conclui dizendo “que a ‘forma’ escolar é provável que tenha influência na formação das crianças os instrumentos com os quais a sua sensibilidade seja ativada, e a densidade física das informações que recebe”. (grifo no original).

Para Leontiev⁵¹, a consciência da criança se constrói, primeiramente, no plano da ação concreta, ressaltando assim a importância de disponibilizarmos às nossas crianças espaços para se movimentar, agir sobre o mundo que a cerca. A linguagem corporal, além de possuir um significado⁵² para ela, representa sua intervenção no mundo. Temos então que perceber, observar não os movimentos por si só, mas sim, crianças se movimentando, um sujeito que se movimenta e uma situação com a qual esse movimento está relacionado. É ainda importante ver no movimento humano um

⁵⁰ Tradução livre de Eloísa C. Rocha, a qual agradeço a disposição em fazê-lo, tive acesso a este texto por ocasião da exposição das Cem Linguagens em São Paulo, em julho de 2002, sendo-me gentilmente fornecido pela coordenadora do evento em nosso país.

⁵¹ Ver Vigotsky, Luria et Leontiev, 1988.

⁵² Ver as contribuições de Kunz (1991) sobre “sentidos/significados” do movimento humano.

diálogo entre a pessoa e o mundo, que ao se movimentar coloca questões para o mundo das coisas e dos humanos, num pleno processo de vida, dinâmico e pulsante.

Um dos entraves percebidos para que as crianças pesquisadas pudessem se movimentar bastante e amplamente é o escasso espaço que têm, se apresentando como única possibilidade o parque, pois, conforme já vimos, com o pátio coberto tornado refeitório, repleto de mesas e cadeiras, a creche fica sem alternativas para oportunizar às crianças movimentos amplos. Mesmo assim, as crianças não param, não se imobilizam diante de um corredor subutilizado e nos arredores das mesas do refeitório vão correndo, jogando bola, empurrando carrinhos.

A necessidade de movimento por parte das crianças foi trazida por Camargo (1996, p.149), em cuja pesquisa relata a experiência da professora Nora Andrade, para quem a arquitetura é um recurso pedagógico. Na experiência, uma escola foi projetada e construída com base nas reflexões sobre os desenhos de crianças, neles a professora percebeu “a necessidade de movimento da criança”, chamando-lhe atenção um dos desenhos em que aparece uma casa sobre rodas. Dessa forma, a obra ficou com um teleférico para transportar deficientes físicos, com vários tipos de acesso: escadas em caracol, rampas, esculturas móveis e painéis.

Oliveira (2000), ao ouvir as crianças de uma creche do município de Florianópolis, nos traz os desejos destas por árvores em que possam subir, com redes para se balançar e casinhas. As crianças gostariam ainda que o prédio da creche tivesse andares, revelando assim que as crianças querem e gostam de movimentos, desafios, espaços dinâmicos, que as instiguem. Isto foi o que constatei também, por ocasião da construção da cisterna na creche pesquisada, esse fato trouxe uma grande novidade para o parque: um monte de areia, que logo virou a atração mais gostosa para se esbaldar. Meninas e meninos de todas as idades corriam para lá, levavam potes para cavar e encher, carrinhos, nos quais sentavam para deslizar por esse monte de areia, que logo virou o espaço predileto de todos, seduzindo as crianças pelo desafio e a novidade que proporcionava; pena que logo ele sumiu.



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

A lógica dos espaços disponibilizados para as crianças nas creches da rede municipal de educação de Florianópolis é do reto, bem reto, plano, bem plano, numa insistência de terrenos retilíneos e planejados que empobrecem o cotidiano das crianças que freqüentam a creche, tirando-lhes as chances de desafios e impondo-lhes *o caminho mais chato entre dois pontos*, como na poesia de Mário Quintana. Temos os depoimentos das profissionais sobre a forma como elas pensam esta realidade:

O planejamento desta creche deveria ser sido diferenciado, mesmo que fosse neste padrão,..., a parte de baixo onde foi aterrado, gastaram não sei quantos mil reais só de aterro aqui, porque o terreno ele era em declive (...) poderia ter sido aproveitado este espaço, um terreno pra escorregar com papel, tudo isso, seria o ideal. (diretora Marilene- entrevista em 19/11/02)

...é, não é uma coisa plana; algum espaço, algum degrau, alguma coisa que eles possam brincar mais alto, entende?. (professora Crisçula- entrevista em 29/10/02)

Coelho (1999, p.78) fala da necessidade de adotarmos uma idéia de espaço que “efetivamente se percorre, um espaço onde o movimento não só possível como exigido”. Assim estaremos vivendo plenamente o espaço, experimentando-o, sentindo-o, tocando-o, percorrendo-o, modificando-o, “numa palavra, *ação*”. Estaremos, também

evitando (op. cit. 1999, p. 83) a “geometrice crônica e aguda” da qual sofrem nossas construções:

O ângulo reto, as paralelas e perpendiculares, as formas “regulares” predominam em toda parte _ são mesmo sinônimos, tidos por pacíficos, de modernidade; progresso, avanço, desenvolvimento, tudo isso se mede com o que se equivale ao ângulo reto. (...) toda forma regular (as figuras geométricas, mas também a reta, paralelas, ângulos, etc) são facilmente previsíveis, por conseguinte contêm menos informação, “não mudam comportamentos”. Nada modificam, não instauram mudanças, servem para manter apenas, para assegurar _ como informação, valem pouco e mesmo nada. (grifo no original)

Para Bachelard (1993, p.31), “o espaço convida a ação, e antes da ação a imaginação trabalha”. Assim temos o convite de deixarmos espaços para que a imaginação das crianças que freqüentam a creche possa fluir solta, povoando o espaço com o que é próprio da infância, para que encontrem na creche um espaço-lugar para viver esta etapa da vida, com fantasia, ludicidade, prazer em pleno movimento.

Viñao Frago (1998, p.137) nos fala que os espaços para a educação não pertencem ao mundo da mecânica, com “precisão e regularidade, normalização e racionalização”, mas ao mundo dos seres vivos, trazendo o exemplo da Baronesa de Almane que, ao descrever os jardins de uma vivenda ou mansão-escola, manifesta seu desagrado com respeito aos jardins abruptos e com desníveis. Assim, decide conservar, ao aplainar os terrenos, “três pequenos montes..., não para o prazer dos olhos, mas para que por elas subam meus filhos, porque sinto que esse tipo de exercício diverte e os fortifica”.

O autor nos convida a abrir o espaço escolar, deixando esses “pequenos montes” aos quais se referia a Baronesa de Almane, construindo-o como “lugar de um modo tal que não restrinja a diversidade de usos ou a sua adaptação a circunstâncias diferentes”. Isso significa fazer

*...do mestre ou professor um arquiteto, isso é, um pedagogo e, da educação, um processo de configuração de espaços. De espaços pessoais e sociais, e de lugares. Ao fim e ao cabo, o espaço _ assim como a energia, enquanto energia _ não se cria nem se destrói, apenas se transforma. A questão final é se se transforma em um espaço frio, mecânico ou em um espaço quente e vivo. Em um espaço dominado pela necessidade de ordem implacável e pelo ponto de vista fixo, ou em um espaço que, tendo em conta o aleatório e o ponto de vista móvel, **seja antes possibilidade que limite.** (grifo meu)*

O espaço da creche tem de oportunizar às crianças que nele vivem um lugar de possibilidades de expressão corporal infantil e adulta, baseando suas práticas nos princípios de inteireza humana, contrapondo-se à dicotomia corpo-mente instaurada em nossa sociedade. Estaríamos assim assumindo o desejo manifestado pelas crianças de *se movimentar*, para conhecer, para comunicar-se, para explorar, para interagir, para expressar-se, nesta caminhada de humanos que somos.

Durante a pesquisa, observei várias situações em que crianças subiam e desciam de mesas e cadeiras, andavam por cima delas e às vezes rastejavam-se por baixo, no pátio coberto ou nas salas onde estes móveis estão disponíveis. Nas salas observei várias situações em que enfileiravam as cadeiras de pernas pro ar, situação que exigia movimentos mais difíceis e elaborados, exigindo mais destreza, agilidade, flexibilidade, equilíbrio, num pleno exercício de desafio. Com isso conheciam mais seus corpos, seus movimentos, experimentavam o *se movimentar* no mundo.



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

Noutros momentos observei situações planejadas pelo adulto⁵³, que organizou e disponibilizou as cadeiras no parque, oportunizando às crianças outros movimentos, desafios e emoções. Nesses momentos as crianças se envolviam plenamente, concentrando toda sua atenção nesses jogos desafiantes de ir experimentando seus movimentos e gozando as sensações de desafio, descoberta, deleite, agindo sobre o espaço que as cercam.



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

⁵³ O adulto a que me refiro, nessas ocasiões, foi sempre o professor de Educação Física, cabendo aqui que sobre ele reflitamos, para que nossas práticas não sejam pautadas na separação mente-corpo.

Meninos e meninas, grandes e pequenos, trepavam nos bancos e deles saltavam, se agarravam ao alambrado para escalá-lo, buscando incessantemente outros jeitos de explorar, outras alturas para pular, outras óticas de ver e se posicionar no mundo.



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

Nessa busca por se movimentar as crianças organizam espaços, criam lugares, inventam passagens estreitas e escuras para se rastejar. Numa dessas brincadeiras vi as crianças envolvidas se empenharem muito em juntar o maior número possível de pneus, demonstrando seus desejos por um túnel maior no interior do qual pudessem se rastejar por mais tempo.



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

No solário, um balanço pendurado alto vira um cipó delicioso para experimentar os ares. A murada que o contorna instiga e desafia para pular nos colchões que ali organizam. Neles pulam, pulam, sempre mais alto, correndo, subindo, pulando e caindo incessantemente. A professora Crisçula comenta como as crianças agem com os colchões:

...geralmente quando os colchonetes estão empilhados, que é que eles fazem?

Eles preferem subir e pular, é não é uma coisa plana, algum espaço, algum degrau, é alguma coisa que eles possam brincar mais alto, entende? (professora Crisçula- entrevista em 29/10/02).



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

Movimentando-se, empurram e puxam cadeiras, bebê-conforto, mesas, cadeiras:

Estou sentada no chão da sala do berçário, é contagiante e envolvente o clima da sala, uma dinamicidade instigante e curiosa, os adultos estão arrumando a sala para o sono, que acontecerá após o almoço. Enquanto isto a sala vai ficando com mais espaço amplo, à medida que móveis e brinquedos são levados para seus arredores da mesma; as crianças em duplas ou sozinhas vão brincando de muitas coisas, mas o que chama minha atenção é a intensa atividade, ação das crianças, conforme o espaço vai mudando, se ampliando, vai como que as convidando ao movimento, então, empurram e puxam o bebê-conforto, com o colega ou vazio, quando o colega que senta é pesado demais, emprega mais esforço. Como o bebê-conforto insiste em não se mover, os dois resolvem empurra-lo e com a maior velocidade possível. Sentam,

levantam e arrastam as cadeiras, virando-as de pernas pro ar, experimentando novos desafios ao explorá-las nessa posição enfileiradas, as faces demonstram o quão compenetrados estão, quando o percurso é percorrido com sucesso. Sorrisos ao final e correria pra começar tudo de novo, se caem ou tropeçam não desistem, começam tudo de novo. (Diário de campo, 03/09/02)

Minhas observações e fotos evidenciaram que as crianças querem, precisam se movimentar. Na busca de realizar este desejo tão próprio da infância, dão respostas imaginativas, criativas, autênticas e comoventes pela sua simplicidade. Atento para o fato de que ao dizer simples não quero dizer *pobre, de pouco valor*, mas facilmente alcançáveis, inovadoras, instigantes: areia, morros, materiais dispostos de outra forma em outros lugares, estruturas de onde possam vislumbrar as coisas do alto⁵⁴, as coisas e o mundo que estão além.

Era tanto movimento no dia-a-dia da creche que, mesmo agora, distante, fico quase sem fôlego diante das fotos, registros e lembranças, fazendo-me refletir sobre a importância de os professores da educação infantil estarem com seus corpos, mentes e almas, acordados e dispostos para este encontro rico em dinamicidade e movimento com a infância. Da mesma forma, é importante não esquecerem que, no final de todas estas idas e vindas, as crianças também querem descansar, e como a bailarina de Cecília Meireles “esquece todas as danças, e também quer dormir como as outras crianças”.

⁵⁴ Oliveira (2001) também, ao *ouvir* as crianças, soube que as mesmas desejavam de ter prédios com andares, onde vissem do alto.



Foto: Kátia Agostinho (outubro, 2003)

Em suma, cabe registrar que, ao me encontrar com as muitas e diversas meninas e meninos da creche *Diamantina Bertolina da Conceição*, para saber das suas formas de se relacionarem com o espaço, vi que o fazem de forma plena e inteira de corpo inteiro, insistindo e reafirmando a inteireza humana. As crianças pesquisadas revelaram através de sua plasticidade corpórea que querem o espaço da creche como *um lugar para se movimentar*, em suas formas de se apropriar do espaço, nas marcas que nele imprimem. Isso nos desafia a pensar em espaços para as instituições de educação infantil ricos em desafios, plurais em suas formas, combatendo a lógica do retilíneo e plano, para que se transformem em *lugares para se movimentar* em retas e curvas, planos e acidentados, térreos e altos, chão e ar, realidade e fantasia, no e com o mundo das coisas, das pessoas, dos sonhos.

3.4 - Um Lugar Para Encontrar

Buscar o outro, seja esse outro menino, menina, grande, pequeno, branco ou negro, colega ou desconhecido, assim percebi o movimento das crianças indo à busca de encontros, de trocas, com outras crianças e adultos. Com pressa apressada, com pressa só pressa, ou com calma bem calma ou ainda calma só calma, lá iam elas se encontrarem com o outro, que às vezes era outra, outros ou outras, reafirmando em suas ações, gestos e buscas desse outro nossa humanidade social.

Esses encontros eram num lugar já organizado e disponibilizado para as crianças, ou criado e construído por elas ou ainda ressignificado, ganhando outros sentidos para além do proposto pelos adultos, espaço de transgressão, cujo cenário, transformava-se: corredor não era mais simples passagem, bobinas de papel eram fortes, o parque inteirinho possibilidades...



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

Observei várias situações nas quais a porta aberta da sala significava convites para buscar encontrar outros em outros lugares, me fazendo lembrar Tonucci (1996, p.111) segundo o qual “deberíamos aprender a dejarles los espacios”. Contudo, isso não significa que devemos renunciar a planejar, projetar, mas fazê-lo de outro modo:

...con mayor humildad, con mayor generosidad, con mayor creatividad, (...) Dejar espacios significa regalar.(...) Espacios donde cada uno pueda hacer o que quiere, porque no están destinados para uso específico, no son espacios dedicados, sino justamente espacios dejados. (grifo meu)

Deixar espaços para as crianças exige que nós, adultos, responsáveis pela educação das crianças de 0 a 6 anos, tenhamos convicção de suas potencialidades. Importa que acreditemos que elas são capazes de estabelecer relações com seus pares e com os adultos, que elas são produto e produtoras de culturas. Crer no potencial criador das crianças e deixar espaços para que esse potencial floresça e frutifique na creche representa a garantia de que esse espaço institucional, responsável pelo cuidado e educação indissociados dos pequenininhos, seja um lugar para se viver a infância na contemporaneidade.

Ao garantir espaços para as crianças na creche, dando a elas a chance de encontros diversos, de relações plurais, estaremos garantindo também espaços para que nós, adultos, possamos nos alfabetizar nas linguagens infantis. Observando-as poderemos compreender cada vez mais e melhor os modos de ser criança, seus jeitos, suas formas de ser estar no mundo. Requer esse exercício de apurar o olhar para o encontro com uma racionalidade diferente da nossa, mas que mora em nós, criança que fomos, marcada em nossos corpos históricos e corações pulsantes por felicidade.

Olhando o espaço da creche a partir das manifestações das crianças, pude confirmar que estas gostam e necessitam estar entre seus pares, partilhando seus mundos. As crianças, desde pequenininhas estabelecem relações entre elas, fazendo trocas, interagindo. A psicologia sociointeracionista tem indicado a importância das relações entre as diferentes idades em razão da zona proximal, segundo a qual as crianças aprendem com os maiores ou mais experientes. Ressalto ainda a importância dos relacionamentos entre as diferentes idades para os maiores que junto aos menores têm a chance de viver e exercitar a solidariedade, o cuidado. Faria (1999, p. 78) nos fala que a “criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com adultos, mas do que ela

mais gosta é de ficar brincando com seus pares”. Foi isto que entendi quando me dediquei a observar as crianças em suas formas de se apropriar do espaço da creche.



Foto: Kátia Agostinho (outubro, 2003)

No encontro, na interação social é que a criança constrói conhecimento e a si mesma como sujeito, hominizando-se (Vigotsky, Luria, Wallon...). O sociólogo Manuel Jacinto Sarmiento (2002) nos fala da importância das interações para a formação da identidade pessoal e social da criança. Então, vejo a importância de que o espaço da creche seja pensado, organizado e disponibilizado de forma a garantir e oportunizar a maior gama de encontros possíveis, entre adulto-criança, criança-criança e entre os adultos. Corsaro (1997, apud. Sarmiento, 2000) nos diz que:

A interaccção entre as crianças é, para além de uma condição fundamental do desenvolvimento de relações e de laços de sociabilidade _ e, por isso, um dos mais importantes factores de “educação oculta” das crianças _ o espaço onde se estabelecem os valores e os sistemas simbólicos que configuram as culturas infantis. (grifo no original)

Nós, humanos, crianças e adultos, somos seres sociais e históricos. Souza Lima (1995, p.187) fala da importância do espaço para as relações sociais humanas: “o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades, estabelece relações sociais”. Defendo aqui a importância de uma Pedagogia das Relações, um dos eixos norteadores do trabalho com crianças na Itália. Vejamos como a caracterizam Bandioli & Mantovani (1998, p.29):

Uma intervenção educativa que age sobre o sistema de trocas sociais, utilizando-o como instrumento de crescimento (...) através das relações que progressivamente se entrelaçam entre a criança sozinha e os adultos – entre crianças no grupo de jogo – cria-se um conjunto de significados compartilhados, uma espécie de “história social”. (grifo no original)

Como o desejo de estarem entre seus pares, as crianças imprimem marcas no espaço, trazendo questões para repensá-lo. No projeto arquitetônico padrão A, que estamos analisando, temos apenas como espaço construído para o convívio coletivo entre as crianças e adultos da creche o pátio coberto, mas que na realidade por mim pesquisada perdeu sua função transformando-se em refeitório. Restam às crianças nos espaços construídos somente as interações entre seus coetâneos ou a transgressão do tempo e do espaço impostos. Assim fica o parque como o espaço não construído, permitido e possível de encontros com as diferenças, nas vezes em que é utilizado coletivamente, sem divisões de horário por turma.



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

Separando, dividindo, segmentando as crianças, limitando seus encontros, principalmente entre as diferentes idades, o espaço da creche não atende ao desejo que estas expressaram. Viñao Frago (1998, p. 61) nos chama a atenção sobre as maneiras de limitar o espaço e o tempo, dizendo que “há muitas maneiras de impedir ou de proibir, mesmo sem fazê-lo de forma expressa. Basta que se ocupem todos os espaços e todos os tempos”. Assim, percebi o espaço e o tempo da creche ocupados por uma lógica limitante do encontro entre as diferenças.

Esta não é uma prática só desta creche, pois nas instituições de Educação Infantil da rede pública municipal de Florianópolis as crianças são separadas por turmas na mesma faixa etária. Encontramos na pesquisa elaborada por Rocha & Filho (1995, p. 61) dados que nos mostram esta realidade:

Outro aspecto geral relativo à rotina refere-se ao tempo de que as crianças dispõem para convívio coletivo (não separadas por “turmas”) ou em grupos etários. Há uma forte tendência no tempo de convívio em grupos coetâneos, sendo geral entre as instituições de período parcial, onde aqui as crianças permanecem todo o tempo interno agrupadas por faixa etária em suas “salas de aulas”. Já nas instituições de tempo integral, as atividades coletivas parecem ser privilegiadas, ocupando entre 25% e 35% do tempo de permanência na Instituição.(grifo no original)

Na pesquisa realizada por Oliveira (2000, p.12) numa creche da rede acima mencionada, as crianças informaram por meio de desenhos do que gostam e não gostam na creche. Segundo a autora

No jogo existente entre o que as crianças gostam ou não no espaço da instituição de educação infantil, aparece uma contraposição entre o “sujeito-criança” e o “sujeito-aluno” no mesmo espaço, sendo que a caracterização, por assim dizer, de uma infância centrada no “sujeito-aluno” fica visivelmente marcada nas falas e desenhos das crianças, mesmo que as orientações pedagógicas da instituição, segundo seus profissionais, não sejam pautadas em conteúdos e formas de ensinar tradicionais do ensino fundamental.

Na entrevista com a arquiteta questioneei quanto à orientação do projeto arquitetônico em questão, se seguia o modelo escolar. Esta respondeu:

Olha, eu acho que ele tem uma fundamentação dentro do modelo escolar, o que a gente procura dentro deste espaço da creche é que ele seja mais lúdico, tenha uma lembrança do lar, não seja um espaço institucional, seja mais aconchegante, eu acho que isto ele atende de uma certa maneira, e não lembra muito uma escola, se fosse uma escola é uma escola diferenciada (...) acho que ele tem uma diferenciação bastante grande do espaço escolar, muito mais aberta, mais dinâmica, a própria sala de aula, ela tem muitas janelas, diferente da sala de aula da escola tradicional que tem o quadro-negro, uma fileira de janela e só né, a própria forma da sala bem ampla (...)

Este modelo antigo não teve muita fundamentação pedagógica, então, realmente a gente repetiu os modelos que tinham aí, e fomos pensando o que interessava e o que não interessava. A organização do sistema da prefeitura é por turmas, então, o espaço ele repete isto, ele dá as condições para que as turmas continuem funcionando, dentro desta divisão né, todas elas têm banheiro, mas algumas têm as banheiras, que é pro berçário, outras já não têm, já considerando esta divisão por idade, por faixa etária.
(Arquiteta Marisa- entrevista em 04/11/02)

Do depoimento da arquiteta e olhando a configuração física da creche, vemos que o espaço está pensado, organizado para separar, seriar como na lógica da escola.

Suas salas diferenciam-se das da escola apenas na altura das janelas e no compartilhamento do banheiro entre duas turmas. Seguindo os moldes escolares repete a separação das crianças por faixa etária, o enfileiramento de janelas, linhas sempre retas, tudo bem padronizado, higiênico e disciplinador. Entendo que esse espaço ao se tornar lugar socialmente construído, apresenta possibilidades de mudança, conforme as concepções educacionais dos adultos, responsáveis por ele, pois estes detêm o poder de, ao organizá-lo, povoá-lo de uma lógica que subverta a ordem instituída, convidando ao encontro, incluindo os saberes e desejos de todos que o habitam. Enfim, construindo coletivamente o lugar da creche.

Hertzberger (1999, p.214) defende que a organização espacial deve servir para estimular a interação e a coesão social, observando:

Tudo que o arquiteto faz ou deliberadamente deixa de fazer (...) sempre influencia, intencionalmente ou não, as formas mais elementares da relação social. E ainda que as relações sociais só dependam até certo ponto de fatores ambientais, ainda assim há motivos suficientes para almejar conscientemente uma organização do espaço que faça com que cada pessoa possa confrontar a outra em pé de igualdade .

Coelho (1999,p. 41) diz que as possibilidades de uma sociedade melhor residem justamente na “demolição pelo menos parcial dos redutos do individualismo excessivo que ainda regem as relações humanas”, chamando a atenção para a necessidade de uma modificação do modo do relacionamento dos homens entre si e dos homens com o espaço, salientando que é, “na verdade, dos homens entre si através do espaço”:

O modo de disposição e de atribuição de significados ao espaço é na verdade um dos elementos da infra-estrutura do comportamento humano, e nenhuma modificação efetiva na superestrutura (ideologia, etc.) pode ocorrer se não contar com mudanças equivalentes no primeiro nível.

Concebendo o espaço da creche como um lugar em que as crianças vão imprimindo suas marcas, registrando sua forma de pensar, seus desejos, vi como pesquisadora que de fato estas indicam a creche como *um lugar de encontro*. Temos,

então, a tarefa de pensar o espaço da creche como um lugar de encontro. Encaminhamento este que já vem sendo apontado pela área como frutífero e necessário para as práticas na educação infantil, num pleno exercício de humanidade.

Entendo que nesse sentido muita coisa há ainda por fazer, pois para que estes encontros aconteçam têm de ter um espaço pensado, organizado, ressaltando a importância de o adulto, professor, coordenador, diretor da creche, disponibilizar e planejar espaços para tal na creche, como afirma Bondioli (2003, p.64):

Os encontros ou ocasiões sociais são organizados, pensados e geridos por figuras adultas que têm tarefas de regência educativa. Mesmo as situações mais informais são vigiadas, controladas e definidas nos seus limites espaço-temporais pelos professores.

A creche como instituição coletiva de educação das meninas e meninos de zero a seis anos possibilita, oportunidades sociais novas e diferenciadas para as crianças que a freqüentam, diferentes das que elas têm em casa, pela presença de muitos coetâneos e diversos adultos que não fazem parte do espaço doméstico. Essa realidade lhes oportuniza a vivência das regras de convivência comunitária, com respeito mútuo. Bondioli (op. cit., p.63) chama-nos a atenção, dizendo que:

O foco de um projeto ou de uma discussão educativa versa habitualmente sobre a atividade e sobre as tarefas, considerando o contexto social do seu desenvolvimento como um aspecto, se não irrelevante, pelo menos pouco significativo para a finalidade de aprendizagem.

Loriz Malaguzzi em entrevista a Gandini, no livro *As Cem Linguagens da Criança*, nos fala como os italianos organizam seu sistema de educação infantil de forma que incorpore “meios de intensificar os relacionamentos entre os três protagonistas centrais” – crianças, professores e famílias- num processo de abertura à participação dos diversos membros desses segmentos e mantendo entre eles uma rede de intercomunicação.

Olhando para o espaço da creche vejo que a possibilidade de encontro com as famílias é mínima. Às vezes em que presenciei isso ocorrer foi no refeitório, quando as

famílias vinham buscar as crianças e era o horário do lanche ou ainda nas portas das salas. Então as famílias sentavam, às vezes até junto às mesas, havendo ocasiões em que partilhavam de conversas e do lanche, com os professores e crianças. Nessas ocasiões a criança, parente do adulto ou adolescente familiar, demonstrava ficar muito feliz, procurava ficar próxima dele, ganhar suas carícias e mostrá-lo para os colegas. Entre as famílias e os professores esses encontros eram momentos para conversas sobre a criança. Quero aqui salientar que a configuração física da creche e a forma como seu espaço está organizado não prevê lugares para os familiares, estes só “passam” por ela.



Foto: Kátia Agostinho (setembro, 2003)

Em nossa sociedade, as crianças vão dispondo cada vez menos de espaços para viver coletivamente, para trocas e partilhas, para exercitar a solidariedade e as regras de convívio social, cabendo aqui o alerta de Souza Lima (1994, p.190):

justamente numa época histórica em que o crescimento demográfico, as crises econômico-sociais e a pluralidade cultural exigem de cada um, a capacidade de saber-se humano, isto é, inserido e de atos responsáveis, tanto dos coletivos próximos quanto de uma comunidade internacional.

Milton Santos (1997, p.27) fala do compromisso que temos em preparar os alicerces de um espaço verdadeiramente humano, “um espaço que possa unir os homens (...), um espaço Natureza social aberto a contemplação direta dos seres humanos, (...), um espaço instrumento de reprodução da vida”. Para que isto ocorra é preciso levar em conta, segundo, Oliveira (apud, Sebastiani ,1996, p.168) que nas instituições de educação infantil:

(...) a elaboração de uma proposta educacional implica reconhecer que diversas histórias entrecruzam-se na interação de crianças e adultos e das próprias crianças na creche. A interação deles envolve o drama de muitas vidas, o espaço privilegiado onde o estímulo dos participantes é a descoberta, o diálogo, a co-atuação. “Ou o avesso de tudo isso”, se a instituição creche, revestida de funções autoritárias, fragmenta a experiência dos participantes, estrangulando as interações e criando o vazio, o desencontro. (grifo no original)

A garantia de *um lugar para se encontrar* na creche possibilitará que esta se torne “um espaço de intercâmbio, recepção e reconstrução de saberes gerados na diversidade cultural, e de interrogação crítica do mundo” (Sarmiento 2000). Também poderá proporcionar pleno exercício de solidariedade e cooperação, compreensão e respeito pelas diferenças entre crianças, profissionais e famílias, tornando nossas vidas mais plurais, ricas e heterogêneas nesse encontro de diferentes racionalidades, reverberando para o mundo um projeto de sociedade que se contraponha ao modelo hegemônico, homogêneo e autoritário que temos pesando sobre nossas corpos e sentimentos, um lugar onde todos tenham direito, espaço e tempo de se encontrar.

Interessante notar que as crianças estão a nos apontar as pistas que precisamos para construir um projeto de mundo verdadeiramente humanista, basta que abramos espaços para que elas possam anunciá-lo; fica o convite e o desafio deste

encontro, baseado no relacionamento, comunicação e participação de todos os envolvidos com a creche num exercício de respeito mútuo.



Foto: Kátia Agostinho (outubro, 2003)

Pensar e organizar os espaços para a educação das crianças pequenas partindo da concepção de que estas são sujeitos de direitos, tem de proporcionar a elas verdadeira participação. Nesta pesquisa a participação das crianças foi central, tendo-as como informantes ao analisar o espaço da creche a partir de suas manifestações, para saber das formas como elas o ocupam, tornando-o lugar, vendo as marcas que nele imprimem, trazendo à tona o jeito de as crianças se apropriarem do espaço-lugar da creche. Penso, desse modo, contribuir para que incluamos os saberes infantis na construção da Pedagogia da Educação Infantil.

Ao ver, ouvir, perceber, sentir as crianças da *Creche Diamantina Bertolina da Conceição*, compreendi que almejam o espaço da educação infantil como um lugar de vivências, de convívio/confronto com as diferenças, percebi que o querem como *um lugar para se encontrar*. Indicam que as instituições oportunizem a todas as crianças, as diversas crianças deste país tão diverso como o Brasil e as do mundo inteiro, o encontro, por meio do qual possam compartilhar um espaço coletivo de relações, físicas, sociais e culturais, juntamente com os adultos, profissionais e familiares.

3.5 - Um Lugar Para Mim

No dia-a-dia da creche, neste exercício de pesquisadora indo ao encontro das crianças para saber das formas pelas quais elas se apropriavam do espaço, sempre tentava me posicionar às margens desse cotidiano rico e pulsante, em cujo contexto habitavam muitas crianças e adultos. O ritmo que o marcava era dinâmico, mas muitas vezes me surpreendi com situações nas quais me deparava com alguma criança sozinha num canto, num lugarzinho pequeno e de aspecto aconchegante. Nessas ocasiões ou arrumavam, de um jeitinho todo seu, um cantinho para estarem sozinhas ou acompanhadas de brinquedos, ou aproveitavam algum canto já organizado na sala para tornar seu “*ninho*”. Para Herman Hertzberg (1999, p.28):

Um “ninho seguro” _ um espaço conhecido à nossa volta, onde sabemos que nossas coisas estão seguras e onde podemos nos concentrar sem sermos perturbados pelos outros_ é algo de que cada indivíduo precisa tanto quanto o grupo.

Sem isso, não pode haver colaboração com os outros.

Se você não tem um lugar para chamar seu, você não sabe onde está!

Não pode haver aventura sem uma base para onde retornar: todo mundo precisa de alguma espécie de ninho para pousar. (grifo no original)

O espaço da creche tem de propiciar um “*ninho seguro*”, um lugar que a criança possa considerar seu, possa estar consigo mesma, num encontro íntimo com seus ritmos, pulsações e sentimentos. Um lugar em que ela tenha segurança e confiança, oportunizando sentido de pertencimento e lhe seja assegurada sua identidade pessoal. Enfim, que tenha direito ao isolamento, num encontro com o que lhe é mais profundo e íntimo, resguardada sua individualidade.



Foto: Kátia Agostinho (novembro, 2003)

Bachelard, em *A Poética do Espaço* (1993, passim), dedica alguns capítulos aos espaços de intimidade, perguntando-nos: “haverá maior valor que a intimidade?” Afirma que “*só habita com intensidade aquele que souber se encolher*”, nesses “espaços de nossas solidões”, onde fisicamente é acolhido o “sentimento de refúgio, fecha-se sobre si mesmo, retira-se, encolhe-se, esconde-se, entoca-se, onde podemos olhar para dentro de nós”, respeitando nossa essência. O autor mostra que o canto é a casa do ser:

A consciência de estar em paz em seu canto propaga, por assim dizer, uma imobilidade. A imobilidade irradia-se. Um quarto imaginário se constrói ao redor de nosso corpo, que acreditamos estar bem escondido quando nos refugiamos num canto. As sombras logo se transformam em paredes, um móvel é uma barreira, uma tapeçaria é um teto.



Foto: Kátia Agostinho (novembro, 2003)

O espaço da creche, tornado lugar, precisa respeitar e possibilitar que as crianças de zero a seis anos possam ficar sozinhas e tenham espaço e tempo para momentos de isolamento, em lugares pequenos e aconchegantes que proporcionem momentos de quietude. Tudo isso as crianças pesquisadas demonstraram querer, para o encontro consigo mesmas, como seres humanos plenos, com diferentes individualidades e ritmos próprios. Para tanto, a creche, como local de vivência dos direitos das crianças, terá de disponibilizar, organizar e deixar espaço onde essa necessidade possa ser suprida.

Edwards, Gandini, Forman (1999, p.153) nos falam que os educadores italianos de Réggio Emilia, pensam, planejam e organizam o espaço individual de forma que “se alguém deseja estar sozinho, trabalhar só ou conversar com um amigo, existem várias opções, tais como os *mini-ateliers* ou outros pequenos compartimentos fechados onde podemos nos recolher e passar algum tempo.”

Nas salas da *Creche Diamantina da Conceição* todas as crianças tinham um lugar organizado e assegurado para os seus objetos pessoais; em algumas delas, já na porta encontrávamos as fotografias das crianças que pertenciam àquele grupo, com seus respectivos nomes. A porta se transformava numa grande painel que apresentava

os sujeitos que ali viviam. Algumas crianças me procuravam para dizer qual a sala que freqüentavam e tinham muito prazer em mostrá-la, como também seus pertences e falar de suas fotos.

A organização das salas do berçário, maternais I e II e Iº Período permitia uma flexibilidade maior, possibilitando aos meninos e meninas da creche a chance de estarem sozinhos se assim o quisessem. Organizadas por cantos, com os brinquedos e materiais ao alcance das crianças, proporcionavam-lhes livre acesso a todos esses objetos. Em minhas observações e registros constatei, invariavelmente, que as crianças estavam por todos os lados nas salas citadas, em pequenos grupos, com ou sem a presença do adulto.

Nas salas do IIº e IIIº Períodos, a organização seguia uma proposta mais aos moldes da escola, com mesas e cadeiras no centro da sala. Os brinquedos e materiais também estavam ao alcance das crianças, só que todos nas extremidades da sala, no armário e encostados na parede. Essa realidade conduz-me a pensar nas práticas escolarizantes efetuadas na educação infantil já apontadas por Rocha (1999), Oliveira (2000), Faria(199), com incidência maior nos grupos dos maiores.

Outra questão pertinente diz respeito ao que pode comportar uma sala com estas dimensões: todas as salas no padrão A/B têm por volta de 40m². No IIº e IIIº períodos em cada uma delas havia seis a sete mesas, quadradas, com oitenta centímetros cada, com muitas cadeirinhas, variando entre vinte e cinco a vinte e oito; um armário fixo, com aproximadamente cinqüenta centímetros de profundidade por toda a extensão de uma das paredes; mesa e cadeira da professora. Só esses objetos relatados acima já tomam cinqüenta por cento da capacidade da sala. Incluindo-se aí, as pessoas (dois adultos e vinte e cinco crianças), conforme era a realidade dessa creche, sobra muito pouco espaço. Temos então que insistir na lógica da heterogeneidade, para que possamos oportunizar às crianças que freqüentam a creche lugares onde possam estar sozinhas.

Na entrevista coletiva com as professoras, Criscula nos fala dessa procura das crianças por um lugar para si próprias:

Eu noto, como as crianças agem neste espaço de sala, às vezes eles pegam um cantinho para eles, uma coisa mais, tipo...

_Uma cabana (professora Márcia).

É, alguma coisa assim, que eles possam entrar, pular...Eu vejo isto, às vezes eles ficam embaixo da prateleira, que é um lugarzinho..., é alguma coisa assim. . (professora Crisçula- entrevista em 29/10/2002).

O depoimento da professora confirma minhas observações. Focando meu olhar nas crianças percebi que estas procuravam ou criavam espaços onde pudessem ter privacidade, intimidade, onde estivessem sozinhas ou na companhia de algum brinquedo. Tonucci aborda, em seu livro *La Ciudad de los Niños* (1996), a necessidade de as crianças terem momentos de encontro consigo mesmas. Na creche as crianças ficam de dez a doze horas de seu dia, precisando de espaço/tempo para ficar a sós, longe do barulho e das pessoas.

Carvalho e Rubiano (2000, p.108) observam que os espaços das instituições infantis têm sido “pobremente planejados” uma vez que seus idealizadores desconsideram as necessidades próprias das crianças e seguem a lógica de atender as necessidades do adulto e/ou do grupo todo. Segundo Proshansky & Fabian, caracterizam-se por “um alto grau de controle e organização externa, de rotina de comportamentos e de limitações de oportunidades de escolha pessoal”, relegando a um segundo plano a privacidade, a intimidade e a escolha.

As crianças pesquisadas demonstraram que sentiam o espaço da creche como o seu lugar, com identidade pessoal e sentido de pertencimento, dispunham de móveis e objetos para fazerem seus ninhos, cantinhos de intimidade. Cabe ressaltar que essa flexibilidade era maior nos grupos menores; por vezes suas iniciativas esbarrava na lógica adulta, a qual precisa despertar para essa necessidade que as crianças nos apontam ter.

As meninas e meninos de zero a seis anos que freqüentam a creche ficam nela um tempo longo no qual necessitam de espaço e tempo de privacidade, de encontro com seus sentimentos e ritmos, saindo do ritmo do grupo, dos espaços cheios, para um

encontro com sua individualidade. Olds (apud, Carvalho e Rubiano 2000, p.112) comenta que:

espaços privados fornecem oportunidade para expressar e explorar sentimentos, especialmente os de raiva, angústia e frustração, longe do olhar dos outros; serve para a criança retirar-se, momentaneamente, do ritmo rápido do grupo, ou para um descanso para novas situações”.

Um lugar para mim, para estar só comigo, é o que as crianças pesquisadas estão apontando para os espaços da creche. Reafirmo aqui a tarefa que temos como adultos de organizar e oportunizar-lhes um dos seus direitos, já previsto no documento do MEC de 1995 - *Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*: “nossas crianças têm direito a momentos de privacidade e quietude”.

O projeto arquitetônico que estamos analisando não apresenta nenhum espaço que possamos considerar privado, mas na forma que esse espaço vai se tornando lugar, o adulto, profissional da creche, professores, coordenadores e diretores, podem disponibilizar às crianças a possibilidade de criarem espaços de privacidade e eles mesmos os criarem, aceitando *os conselhos sagrados da inocência*⁵⁵. Creio que só assim será possível romper com as práticas homogeneizadoras pelas quais todos têm de fazer a mesma atividade, no mesmo tempo e espaço.

O arquiteto Hertzberger (1999, p. 206) propõe o uso dos princípios elementares da organização espacial, para que seja possível introduzir muitas gradações de abertura e isolamento:

O grau de isolamento, como o grau de abertura, deve ser cuidadosamente dosado, para que sejam criadas as condições para uma grande variedade de contatos, indo desde a decisão de ignorar os que estão à sua volta até o desejo de juntar-se a eles, de modo

⁵⁵ Ulieri (apud, Faria 1993, p.27) fala a respeito da inocência atribuída às crianças: "Dizer que a infância é a idade da inocência nunca teve o sentido de uma aceitação dos comportamentos infantis em todas as suas manifestações pelo fato de serem inocentes: significa, sim, que os adultos investidos do direito de se ocupar da infância estavam dispostos a reconhecer como expressões legítimas da criança apenas aqueles comportamentos reconhecidos por eles como inocentes".

que as pessoas possam, pelo menos em termos espaciais, escolher como querem se colocar diante dos outros. Também a individualidade de todos deve naturalmente ser respeitada tanto quanto possível, e devemos zelar para que o ambiente construído não imponha o contato social, mas, ao mesmo tempo, jamais imponha a ausência de contato social.

Com meu olhar de pesquisadora atento às crianças, para saber da forma infantil de pensar e se relacionar com o espaço da creche, fui surpreendida com muitos momentos em que elas se afastavam dos pequenos ou grandes grupos em busca de um lugar de sossego. Esse lugar era encontrado, construído ou ressignificado por elas para estarem sozinhas, pelo menos aparentemente, visualmente, pois em algumas situações as acompanhavam os brinquedos, noutras não, mas sempre tinham a companhia do seu mundo interior, cheio de fantasias, sonhos, imaginação, emoções, sentimentos e idéias. Ao dizerem: *o lugar da creche tem de ter um lugar para mim*, querem uma oportunidade de respeitar seus ritmos próprios e a chance de mergulharem em suas essências, saberem de si, exercitarem o autoconhecimento, olhando para dentro de si, encontrando-se com seus sentimentos, emoções, idéias...



Foto: Kátia Agostinho (novembro, 2003)

Todavia o que as crianças, meninos e meninas de zero a seis anos, nos indicam nesta pesquisa, para os espaços da creche, não é uma perspectiva individualista: este encontro consigo mesmas, que elas nos apontam como necessário para práticas em creches que respeitem as crianças como sujeitos de direitos, é um exercício de encontro com nossa humanidade. Naqueles espaços da creche que criaram ou encontraram as crianças buscam em alguns momentos do seu dia um lugar todinho seu.



Foto: Kátia Agostinho (novembro, 2003)

Ao observar as crianças com seus modos infantis de se apropriarem do espaço da creche, também percebi que nos apontam um caminho contrário à lógica do sistema hegemônico, estruturado sob o signo da razão, que tem pressa, muita pressa. *O tempo não pára* diz a canção que embala nossos ritmos alucinados e incessantes, numa correria infinita que assumimos como se fosse nosso próprio movimento. Identificamos tempo com dinheiro, reafirmando nessa correria as idéias de utilidade, produtividade e lucro, exigidas pelo ritmo frenético do capital. Subvertendo o instituído, as crianças nos apontam um caminho de pluralidade e diversidade, em que os ritmos individuais devem ser respeitados como também suas pulsações, sentimentos e idéias. Assim, segundo

Souza (1998, p.35), temos a infância como: “elemento capaz de desencantar (ou reencantar) o mundo da razão instrumental, trazendo à tona a crítica do progresso e da temporalidade linear do século das luzes”.

Temos de acreditar numa alternativa que se afaste desta que está aí, por cuja prática seja possível instituir o legítimo direito das crianças, proporcionando-lhes uma cidadania ativa⁵⁶. A educação da infância apresenta-se como um campo de possibilidade, está em aberto, não é pré-definido, julgado no cotidiano, aceita a imprevisibilidade, a informalidade; nela é possível admitir o jogo educativo em torno da cidadania, nela pode-se tirar o máximo partindo das vozes das crianças. Suas balizas e fronteiras são estabelecidas pelas múltiplas linguagens dos vários saberes, temos então a pluralização dos saberes e o desenvolvimento da capacidade das crianças se comunicarem nas várias linguagens. Com a participação, o protagonismo das crianças em nossas pesquisas e práticas enriquecemos o desenvolvimento do papel profissional dos adultos, que se humanizam no seu trabalho com as crianças e se (re)alfabetizam nas múltiplas linguagens.



Foto: Kátia Agostinho (outubro, 2003)

⁵⁶ Sarmiento, 2002.

4- CONSIDERAÇÕES, para este tempo, FINAIS.

*Mas a resposta que mais me agradaria dar é outra:
quem nos dera fosse possível uma obra concebida fora do 'self',
uma obra que nos permitisse sair da perspectiva limitada do eu individual,
não só para entrar em outros eus semelhantes ao nosso,
mas para fazer falar o que não tem palavras,
o pássaro que pousa no beiral,
a árvore na primavera e a árvore no outono,
a pedra, o cimento, o plástico... Ítalo Calvino.*

Seja dada ou não a vez para que as crianças participem da organização do espaço, elas o modificam. Com toda sua inventividade, imaginação, autenticidade, originalidade, novidade, ludicidade imprimem no espaço seus saberes, sensibilidades e vontades. A criança é profundamente enraizada em um tempo e um espaço, é alguém que interage com essas categorias, influenciando-as e sendo influenciada por elas. Assim, ao mesmo tempo em que são frutos de um contexto histórico-social, também subvertem a ordem, imprimindo nela os seus modos infantis de ser, realizando uma (re) produção da cultura na qual estão imersas.

As crianças da *Creche Diamantina Bertolina da Conceição*, nas suas formas de perceber, captar e utilizar o espaço, trazem a marca da geração a que pertencem. Anunciando a novidade da qual são portadoras, disseram que o lugar da creche tem de ser um lugar de respeito profundo à infância, às suas muitas expressões e dimensões.

Compreendo que o projeto arquitetônico, de iniciativa e implementação de uma estrutura maior, neste caso a Secretaria de Obras do Município de Florianópolis e seus projetistas, limita, enquadra, conforma nossas práticas na creche. A arquitetura, “escritura no espaço” das instituições infantis, inscreve na sua materialidade as concepções dos seus idealizadores. Mas acredito fortemente que os ocupantes desse espaço educativo, local de propriedade coletiva pública, com seus modos de pensar, suas concepções acerca do ser e estar no mundo, apropriam-se dele dinamicamente, reelaborando a história de sua produção e dos seus produtores, abrigando sobretudo a semente da transformação, como seres humanos sensíveis e desejosos de mais felicidade.

O espaço tornado lugar é a extensão de nós mesmos, nos abrigando e envolvendo, é a continuação, confirmação de nossas idéias e crenças. Assim, os habitantes da creche têm poder, podem transformá-la num lugar vivo, onde corações pulsam no chão, paredes e teto, com o cuidado e compromisso de incluir todos os segmentos: crianças, profissionais e familiares nesta construção, especialmente as primeiras, numa reversão da trajetória de negação de suas vozes.

As diferentes racionalidades e sensibilidades das crianças e adultos dão respostas diferenciadas diante da materialidade do espaço físico. Exige portanto que, ao pensar, projetar, disponibilizar e organizar o espaço da creche, para as crianças reais, concretas, históricas que temos, as conheçamos e as incluamos nesse processo.

Sei que teimo em ser esperançosa, contudo teimo, brigo em continuar sendo, fortalecida pela crença de que na vida determinados fatos ocorrem à revelia de pressupostos tidos como lógicos, não se podendo anular as perspectivas de mudança, de novas saídas, de transformação. Na creche de mesmo chão, paredes e teto, feitas de tijolos, ferro, cimento e areia, duros, imóveis e frios, surgem respostas diferenciadas. Expressão da pedagogia adotada, da criatividade, imaginação e sensibilidade das pessoas que a habitam.

Ao conhecer o espaço físico da *Creche Diamantina Bertolina da Conceição* confirmei a tese de que um espaço torna-se lugar socialmente construído; ainda que repetindo a lógica da mesmice, imposta por um projeto padrão, mesma configuração, mesmos materiais, mesma cor, teima em ser diferente na forma de apropriação desse espaço pelas pessoas que o habitam, adultos e crianças, colocando nele marcas de seus jeitos de ver, olhar, pensar, sentir, cheirar, tocar, perceber o mundo. Assim, confirmei que o espaço *se projeta ou se imagina e o lugar se constrói*. Constrói-se a partir do fluir da vida, tendo o espaço como suporte.

Encontrei nesse espaço/lugar/creche capim-limão e melissa no canteiro, folhagens e flores embelezando entradas, salas de professores, de direção e banheiro; violetas colorindo o pátio coberto; uma réplica da Monalisa sempre a nos olhar e lembrar Leonardo Da Vinci com sua genialidade e nos encantando pela estética e beleza; a Maricota com seu nariz de pimentão e vestido esvoaçante, e pandorgas no ar.

Nela os brinquedos estavam ao alcance das crianças, que montavam ou utilizavam cantos, cantinhos ou até mesmo cantões para tornarem-se crianças. A mesa da sala dos professores com café e frutas arrumados. Sorrisos, gestos, presenças de luzes, luzes/lugares que nos mostram que nosso potencial criador, aspirante de uma vida feliz e justa para todos, revoluciona, contagia impregna de vida, faz pulsar os átomos das paredes, chão e teto dos espaços/lugares que habitamos, confirmando que o *espaço vive, respira* é dinâmico.

O lugar da creche socialmente construído na forma como crianças e adultos vão vivendo, se relacionando nele, se transforma em *luz-lugar* onde é possível viver a infância na contemporaneidade, *lugar-luz* que pequenos e grandes tornam possível, sinal de uma vida mais equânime para todos.

Nesse lugar, ao observar as crianças com todos os meus sentidos e sensibilidades, aprendi pelos seus modos de ser, estar criança na creche, que quanto mais dermos a elas espaço e tempo para que expressem seus saberes infantis, mais elas nos apontarão novidades, mais conheceremos suas manifestações e consolidaremos a Pedagogia da Educação Infantil que desejamos respeitosa da racionalidade infantil.

As crianças, ao se apropriarem do espaço da creche, vão dando a ele novos sentidos e significados, inventando outros jeitos de lidar com o chão, paredes, teto, objetos, arranjos, colegas e adultos, criando soluções, para viver um lugar de brincadeira, liberdade, movimento, encontro e de isolamento. Transformam, mudam o espaço, fazendo coisas para além da imposição do traço arquitetônico e do que o adulto propõe.

Assim, apontam um repensar sobre esse espaço e suas proposições, indicando para as instituições de educação infantil um lugar lúdico, de brincadeiras e fantasias, de sonhos e imaginação. As crianças desejam a creche como um lugar de viver a liberdade, com toda sua carga de subversão e inefabilidade. Um lugar que aposte no heterogêneo, plural e diverso, rico em desafios. Reafirmam o poeta, segundo o qual “a vida é a arte do encontro”. Desejam que o espaço da creche intensifique encontros, entre as crianças, entre elas e os profissionais e adultos e entre estes últimos. Contrapõem-se à cultura do individualismo fortalecendo o coletivo, a vida em

comunidade, consolidando uma cultura de humanização. Querem ainda um lugar para estar sós, que a creche tenha um espaço para a quietude, para um encontro consigo mesmas.

Estas considerações não se pretendem finais, pois sei da temporalidade e provisoriidade históricas de um estudo. Enfrentei aqui o desafio destas sínteses com a clareza e o desejo de que aprofundamentos futuros serão necessários, vislumbrando assim a continuidade dele, pelas questões, reflexões e pistas que nos coloca. Da mesma forma, pela incitação ao debate dos conteúdos que permeiam a pesquisa, acreditando que esta é uma estratégia profícua para construir uma ciência crítica e dialética.

As limitações e dificuldades que se apresentaram no processo de pesquisa, sei, foram limitadoras desta: um tempo exíguo para formação em nível de mestrado; a não-familiaridade com o instrumento fotográfico de recolha de dados; o esforço exigido no estudo da infância, capaz de unir rigor teórico e sensibilidade para traduzir o ponto de vista das crianças; a preocupação de estabelecer uma relação próxima entre sujeito e objeto, fundada no respeito e distanciamento necessários.

Mas o tom deste final provisório é outro, as limitações têm de ser assumidas e postas a título de que possamos coletivamente encontrar as saídas possíveis; o tom é o da alegria e esperança, caminhos de possibilidades que as crianças nos indicam ao demonstrarem que, mesmo diante da dureza do espaço suas suaves mãos traçam outros contornos, suas peraltices o povoam de magia e felicidade, convidando-nos a construir e sonhar o lugar da creche, o lugar do mundo como um lugar de gente.

5. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA E/OU INDICADA:

ABRAMOWICZ, Anete e WAJSKOP, Gisela. *Creches: atividades para crianças de zero a seis anos*. São Paulo: Moderna, 1995.

ALMEIDA, Elvira. *A Arte Lúdica*. São Paulo: Edusp, 1997.

ALVES, Nilda. *O Espaço Escolar e suas Marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. 2ª ed.: Rio de Janeiro, Guanabara, 1981.

ARROYO, Miguel. *O significado da infância*. In: Criança, Revista do professor de Educação Infantil nº 28, 1995.

ASSIS, Regina Alcântara de. *Parecer nº: CEB022*. 1998

AZANHA, José Mário Pires. *Uma Idéia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: EDUSP, 1992.

BACHELARD, Gaston. *A Poética do Espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARBOSA, Maria Carmem S. *A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade*. In: Reunião Anual da ANPED, 2001. CD-ROM.

BARRETO, Ângela. *O Que nos Dizem os Números?* In: VIVARTA, Veet (cord.). *Cidadania Antes dos 7 Anos: a educação infantil e os meios de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 30-34.

BARROS, Manuel de. *Exercício de Ser Criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BATISTA, Rosa. *A Rotina no Dia-a-Dia da Creche: entre o proposto e o vivido*. 1998. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BECCHI, Egle. *Retórica da infância*. In: Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, n.22, agosto/dez. de 1994:63-95.

BECCHI & BONDIOLI (orgs.). *Avaliando a Pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.- (Coleção educação contemporânea).

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Duas Cidades; Ed. 34, 2002.

BONDIOLI, Anna. A Regência do Jogo Social: As Estratégias do Envolvimento. In *Avaliando a Pré-escola: uma trajetória de formação de professores*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.- (Coleção educação contemporânea).

BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual da educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo : Cortez, 1995.

_____. A Criança e a Cultura Lúdica. In: *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998, p.19-32.

BUFFA, Éster & PINTO, Gelson de A. *Arquitetura e Educação: organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolares paulistas, 1893-1971*. Brasília:EduUSCar, INEP, 2002.

CALLAI & ZARTTH (org). *Os Conceitos de Espaço e Tempo na Pesquisa em Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1999.

CALVINO, Ítalo. *Seis Propostas Para o Próximo Milênio*. São Paulo: Companhia das Letras. 1990.

CAMARGO. Luís. O Cinema e a Ciência. In: ZILBERMAM, Regina (org.) *A produção cultural para a criança*. POA: Mercado Aberto, 1990, p. 43- 60.

CAMPOS. Maria Malta. A Regulamentação da Educação Infantil. In: *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil*. Brasília, MEC/SEF,COEDI,1998, Vol.II.

_____. *Educação Infantil: o Debate e a Pesquisa*. *Cadernos de Pesquisa*, n.101, p113-127, jul.1997.

_____. *Currículos de Educação Infantil: um estudo em diferentes países de uma perspectiva sócio-histórica*. Relatório de Pesquisa, USP. (mimeo).

_____ & ROSEMBERG, Fúlvia (org.). *Creches e Pré - Escolas no Hemisfério Norte*. São Paulo, Cortez /FCC, 1994.

_____, ROSEMBERG, Fúlvia & FERREIRA, Isabel M. *Creches e Pré- Escolas no Brasil*. São Paulo, Cortez, 1992.

CARVALHO, Mara Ignez Campos de. *Arranjo Espacial e Distribuição de Crianças de 2-3 Anos Pela Área de Atividades Livres em Creches*. São Paulo, 1990, USP (tese de doutorado)

_____ & RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do Espaço em Instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995, p. 107- 130.

CATTO, Ângela Raquel K. C. *Instituições de 0 a 6 anos em Florianópolis nos anos de 93 e 97: distribuição geográfica e variação numérica*. Pesquisa de iniciação científica, UFSC, 1998.

CERISARA, Ana Beatriz. Educar e Cuidar: por anda a educação infantil? In: *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação*. UFSC/CED. N.º especial, Florianópolis, 1999, p. 11-21.

_____ *A Psicogenética de Wallon e a Educação Infantil* -mimeo

_____ De como o Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel foram viver juntos no céu. In: *O Brincar e suas Teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998, p.19-32.

_____ ; ROCHA, Eloísa A. C.; SILVA, João J. da. *Educação Infantil: uma trajetória de pesquisas e indicações para a avaliação de contextos educativos*. Florianópolis, NEE 0A6/CED/UFSC, 2001 (no prelo).

COELHO NETO, J. Teixeira. *A construção do sentido na Arquitetura*. São Paulo: Perspectiva, 1997.

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA MULHER. *Espaço Físico 3*. Brasília, 1988.

CORSARO, Willian A. *A reprodução interpretativa no brincar ao "faz de conta" das crianças*. In: *Educação, Sociedade e Culturas*, nº17, 2002, p. 113-134.

CRAIDY, Carmem M. *Educação Infantil e as Novas Legislações*. In: *Educação Infantil Pra que te quero?* Artmed, Porto Alegre, 2000-b, p.23-26.

COUTINHO, Ângela Scalabrin. *As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação*. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

DAMIANI, CARLOS, SEABRA (orgs.). *O Espaço no Fim do Século: a nova raridade*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2001.

DWORECKI, Silvio. *Qualidade do Espaço e dos Equipamentos na Pré-Escola: recomendações*. São Paulo, 1994.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. POA: ArtMed, 1999.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FANTIN, Mônica. *No Mundo da Brincadeira. No Mundo da Brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FARIA, Ana L. G. Impressões Sobre as Creches no Norte da Itália: Bambini si Diventa. In: ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (org.) *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. SP: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994: 210-227.

_____. *Direito À Infância - Mário de Andrade e os parques infantis para as crianças de família operária na cidade de São Paulo (1935-1938)*. São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) Universidade do Estado de São Paulo, 1993.

_____. O Espaço Físico como um dos Elementos Fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: *Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Editora autores associados/UFSC/UFSCar/UNICAMP, Campinas, 1999, p. 67-97.

_____. *A Contribuição dos Parques Infantis de Mário de Andrade para a Construção de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Revista Educação e Sociedade, ano XX, nº 69, dezembro 99.

_____.; DEMARTINI, Z.B.F.; PRADO, P.D. (orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças*. Campinas/SP: ed. Autores Associados, 2002.

FARIA FILHO, Leciona Mendes de. e VIDA, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. Revista Brasileira de Educação. n. 14, mai/jun./jul./ao 2000. p.19-34.

_____. *O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões*. Revista da Faculdade de Educação. v.24; nº1; São Paulo; jan./jun.1998

_____. & VEIGA, Cynthia Greive. *Infância no Sótão*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FONSECA, Marilde J. *Participação das Famílias nas Instituição Pública de Educação Infantil: limites e possibilidades*. Dissertação de Mestrado- UFSC. 2000.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, M. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, pp. 229-281.

FRAGO, Antonio Viñao. *El espacio y el tiempo escolares como objeto histórico*. Revista Contemporaneidade e Educação. Ano V, nº 7, 1º semestre 2000. p. 93-110.

_____ & ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANÇA, Lílian Cristina Monteiro. *Caos-espaço-educação*. São Paulo: Anablume, 1994.

FREIRE, Madalena. Dois Olhares ao Espaço na Pré-Escola. In MORAIS, Regis (org.) *Sala de Aula: que espaço é este?* Campinas: Papyrus, 1986.

FÜLGRAFF, Jodete. *A Infância no Papel e o Papel da Infância*. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2001.

GALARDINI, Ana Lia. *Luoghi per Crescere: progetti ed esperienzi nei servizi prescolari in Itália*. 1996 (mimeo)

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: *Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. In EDWARDS, C., FORMAN, G. e GANDINI, L. *As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emilia na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GONÇALVES, Rita. *Arquitetura escolar: a essência aparece. Fábrica e escola confundem-se no desenho da Polivalente*. Dissertação de Mestrado, UFSC, 1996.

GUEDINI, Patrizia Orsola. Entre a Experiência e os Novos Projetos: a situação da creche na Itália. In ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. (org.) *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. SP: Cortez: Fundação Carlos Chagas, 1994, p.189-209.

GUSMÃO, Neusa Maria M. de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. In: *Cadernos de Pesquisa*. n. 107, julho, 1999: 41-78.

HALL, Eduard. *A Dimensão Oculta*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1997.

HARVEY, David, *A Condição da Pós- Moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

HERTZBERGER, Herman. *Lições de Arquitetura*. 2ª ED. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

HINTZ, Susana. *Uma Experiência de Análise da Imagem Fotográfica: Imagens da infância nas revistas Veja e Nova Escola nos anos 90*. Dissertação de Mestrado. UFSC, 2000.

HOUAISS. *Dicionário de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HUGO, Victor. *Poesia da Infância*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ITURRA, Raul. *As culturas da cultura: infantil, adulta, erudita*. In: *Educação, Sociedade e Culturas*, nº17, 2002, p. 135- 153.

KRAMER, Sonia & LEITE, Maria Izabel. *Infância: Fios e Desafios da Pesquisa*. Campinas, S.P., Papirus, 1996.

KRAMER, Sônia. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In: Kramer, S. e Leite, M. I. (orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas/SP: Papirus, 1996.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: Anais do Seminário Internacional da OMEP: *Infância – Educação Infantil - Reflexões para o início do século*. RJ : Ravil, 2000: 34-53.

KUHLMANN, Moysés Jr. *Infância e Educação Infantil uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia G. de; PALHARES, Marina S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis: Editora da UFSC, p. 51-65, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Uso de brinquedos pedagógicos nas escolas infantis* (mimeo).

LANGSTED, Ole. *Avaliando a qualidade do ponto de vista das crianças*. Danish Social Science Recerch Council, 1991. Tradução livre de Débora Thomé Sayão, revisada por Edna Duck e Brian Duck (mimeo).

LARROSA, Jorge e LARA, Nuria Péres de. (orgs.) *Imagens do Outro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LEITE, Maria I. F. Pereira. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa de campo. In: Kramer, S. e Leite, M. I. F.P. *Infância: fios e desafios da pesquisa*. Campinas, SP : Papyrus, 1997.

LEFEBVRE, Henry. *O Direito à Cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

MAISTRO, Maria Aparecida. *As relações Creche-Famílias: um estudo de caso*. Florianópolis, 1997. Dissertação de mestrado UFSC/SC.

_____. Relações Creche e Famílias, a Quantas Andam? In. CERISARA, Ana Beatriz. *Educar e Cuidar: por onde a educação infantil?* In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC/CED. N.º especial, Fpolis, 1999b, p. 11-21.

MATTA, Roberto da. *A casa & a rua*. Rio de Janeiro: Rocco. 5ª ed., 1997.

MARTINS, José e Souza. *O Massacre dos Inocentes: a criança sem infância no Brasil*. SP: Hucitec, 1993.

MEC/SEF/COEDI. *Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças*. Brasília, 1995a.

MEC/SEF/DPE/COEDI. *Subsídios para a elaboração de diretrizes e normas para a educação infantil (versão preliminar)*, 1998.

MEIRELES, Cecília. *Ou Isto ou Aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

MENESES, Maria Paula. Para uma visão mais abrangente do sentido da educação e dos saberes. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Crianças, essas conhecidas tão desconhecidas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 125-135.

MONTANDON, Cléopâtre. *Sociologia da Infância: Balanços dos trabalhos em Língua Inglesa*. In: Cadernos de Pesquisa, nº 112, p.33-60. 2001.

MORAES, Vinícius de . *A Arca de Noé; poemas infantis*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

OLIVEIRA, Zilma Moraes Ramos de (org.). *Educação Infantil: muitos olhares*. São Paulo: Cortez, 1995.

OLIVEIRA, Alessandra M. R. de. *Do Outro Lado: a infância sob o olhar de crianças no interior da creche*. 2001. Dissertação de Mestrado. UFSC, Florianópolis, 2001.

OSTETTO, Luciana. *Educação Infantil em Florianópolis*. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

- PALHARES, Marina S. (orgs.). *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados- FE/UNICAMP, São Carlos, SP: Editora da UFSCar, Florianópolis: Editora da UFSC, p. 51-65, 1999.
- PEREIRA, Angela M. N. A sociedade das crianças A'uwe - xavante: por uma antropologia da criança. Dissertação (Mestrado em Antropologia) Universidade de São Paulo, 1997.
- PERROTTI, Edimir. A criança e a produção cultural. In: ZILBERMAM, Regina (org.) A produção cultural para a criança. POA: Mercado Aberto, 1990: 09-27.
- PESSOA, Fernando. Poemas Escolhidos. São Paulo: Zero Hora, 1998.
- PINTO, Manuel. A construção social da infância. In: *As crianças: contextos e identidade*. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997, p 33-73.
- PRADO, Patrícia D. Educação e cultura infantil em creche: um estudo sobre as brincadeiras de crianças pequenininhas em um CEMEI de Campinas, SP. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação) UNICAMP, Campinas, 1998.
- PORTUGAL, Gabriela. *Qualidade da creche e a organização do espaço físico materiais e equipamentos*. In: Cadernos de Educação de Infância nº 48. 1998, p. 25-27
- QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e escola : uma relação marcada por preconceitos*. Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas, 2000.
- RABITTI, G. *À Procura da Dimensão Perdida: Uma Escola de Infância de Reggio Emilia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- ROCHA, Eloisa E SILVA FILHO, João Josué. *Creches e Pré-escolas no município de Florianópolis*. Relatório de Pesquisa. CED/UFSC, 1997.
- _____. *Infância e Pedagogia: dimensões de uma intrincada relação*. In: Perspectiva. Florianópolis, v.15, n.18, 1997, p.21-33.
- _____. *A Pesquisa sobre educação infantil: trajetórias e perspectivas*. In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC/CED. Nº.Especial, Florianópolis, p. 61-71, 1999.
- _____. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil. Trajetória recente perspectiva de consolidação de uma Pedagogia da Educação Infantil*. Florianópolis: Teses (doutorado) NUP 2, UFSC/CED, 1999.
- ROSEMBERG, Fúlvia. *Avaliação de Programas, Indicadores e Projetos em Educação Infantil*. São Paulo. 2000. Fundação Carlos Chagas.

SALES, Luis Carlos. *O Valor Simbólico do Prédio Escolar*. Teresina: EDUFPI, 2000.

SANTOS, Boaventura Souza. *Crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *As tensões da Modernidade*. Porto Alegre- Fórum Social Mundial, 2001. (mimeo)

_____. *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Ed. Afrontamento, 2001.

SANTOS, Douglas. *A Reinvenção do Espaço: diálogos em torno da construção do significado de uma categoria*. São Paulo: UNESP, 2002.

SANTOS Milton. *A Natureza do Espaço- Espaço e Tempo: razão e emoção*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. *O Espaço do Cidadão*. 4ª ed. São Paulo: Nobel, 1998.

_____. *Espaço e Método*. São Paulo: Nobel, 1985.

SARMENTO, M. J. & PINTO M. *As Crianças: Contextos e Identidades*. Braga, Portugal, Coleção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

_____. *A Infância: Paradigmas, Correntes e Perspectivas*. IEC, Braga, Portugal, 2000 (mimeo).

_____. *A Globalização e a Infância: impactos na condição social e na escolaridade*. In: LEITE, Regina. *Em Defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

_____. *Crianças: educação, culturas e cidadania activa*. Projeto de pesquisa. Universidade do Minho: Portugal, 2002 (mimeo).

_____. *As Culturas da Infância. Nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade*. Portugal, 2002. (mimeo)

SAYÃO, Deborah Thomé. *Educação Física na Pré-Escola: da Especialização disciplinar a Possibilidade do Trabalho Pedagógico Integrado*. Florianópolis. SC> Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SEBASTIANI, Márcia Teixeira. *Educação Infantil: O Desafio da Qualidade- Um Estudo da Rede Municipal de Creches em Curitiba- 1989 a 1992*. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 1996.

SIEBERT, Renate. O adulto frente à criança ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna; MANTOVANI, Susanna. *Manual da educação infantil de 0 a 3 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Mauricio Roberto da. *O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar. Onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?* Tese de doutorado. UNICAMP, Campinas, 2000.

SIROTA, Régine. *Emergência de uma Sociologia da Infância: Evolução do Objeto e do Olhar*. In: Cadernos de Pesquisa, nº 112, p. 7-31. 2001.

SOUZA LIMA, M. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989 (Coleção cidade aberta).

_____. *A Importância da Qualidade do Espaço na Educação das Crianças*. In Revista Criança nº 27. Brasília, 1994. p. 9-12.

_____. Apresentação. In: DWORECKI, Silvio. *Qualidades do espaço e dos equipamentos na pré-escola: Recomendações*. São Paulo, 1994.

_____. *A Arquitetura e educação*. São Paulo: Nobel, 1995.

SOUZA, Solange Jobim e & PEREIRA, Rita Marisa R. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In: Sonia e LEITE, Maria Isabel (org.) *Infância e produção cultural*. Campinas, SP: Papyrus, 1998: 25-42.

TONUCCI, Francesco. *La Ciudad de los Niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Buenos Aires: Losada, 1996.

TUAN, Yi-Fu. *Espaço e lugar a perspectiva da experiência*. São Paulo: DIFEL, 1983.

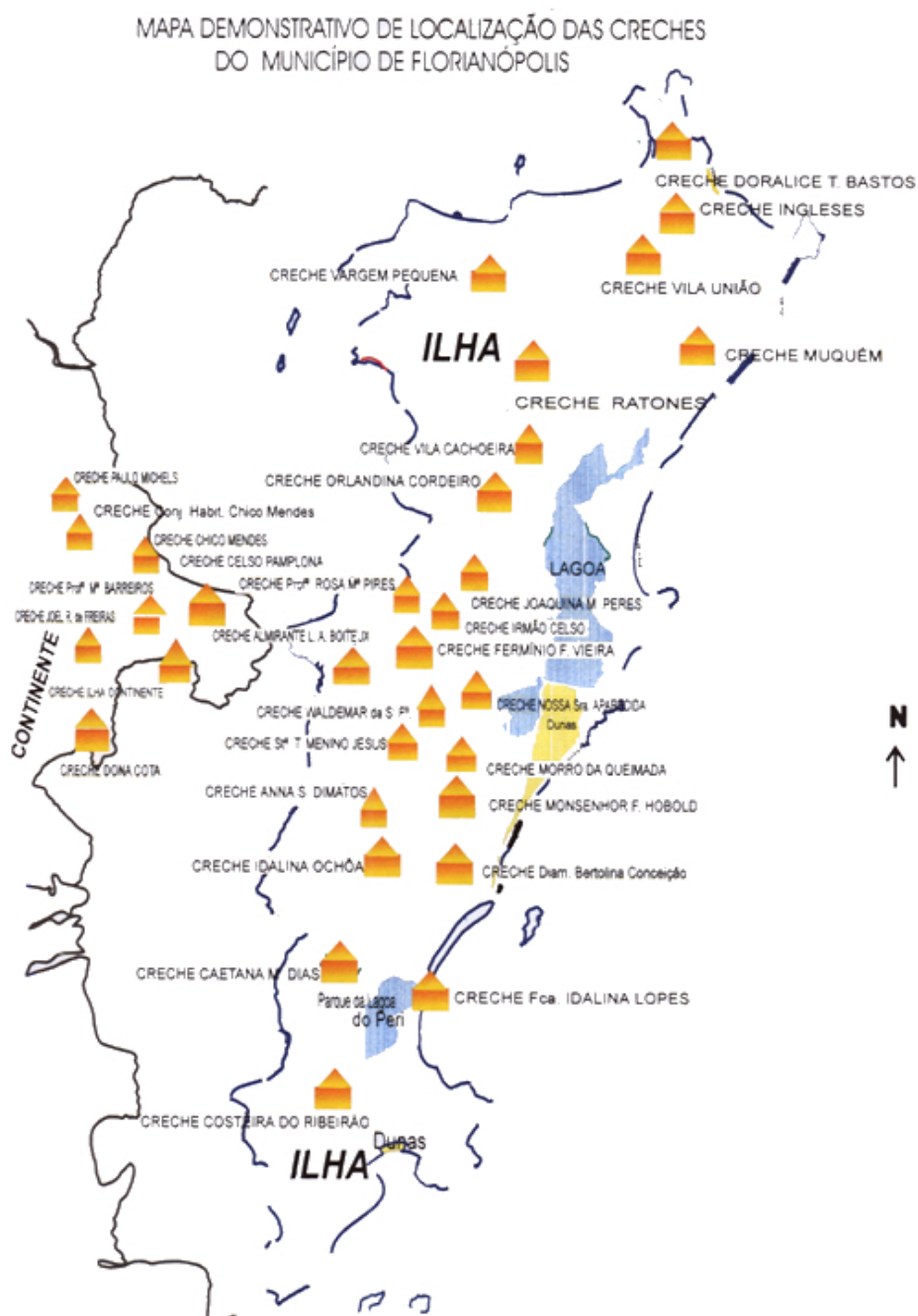
VITÓRIA, Telma. As Relações Creche e Família. In. CERISARA, Ana Beatriz. *Educar e Cuidar: por onde a educação infantil?* In: Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação. UFSC/CED. N.º especial, Fpolis, 1999b, p. 11-21.

VYGOTSKY, Lev Seminovick. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

6- ANEXOS

Anexo nº 1= mapa com a distribuição e localização das 32 creches municipais, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.



Anexo nº3= novo projeto padrão para as instituições infantis florianopolitanas.

