



Psicologia Escolar e Educacional

ISSN: 1413-8557

revistaabrapee@yahoo.com.br

Associação Brasileira de Psicologia  
Escolar e Educacional  
Brasil

Picanço Moreira, Ana Rosa; Noronha de Souza, Tatiana  
Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia  
Psicologia Escolar e Educacional, vol. 20, núm. 2, mayo-agosto, 2016, pp. 229-237  
Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional  
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282347789005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia

Ana Rosa Picanço Moreira

Universidade Federal de Juiz de Fora – Juiz de Fora – MG – Brasil

Tatiana Noronha de Souza

Universidade Estadual Paulista – UNESP – Jaboticabal – SP – Brasil

## Resumo

Este artigo objetiva discutir o conceito de *Ambiente Pedagógico* na educação infantil, baseado na perspectiva histórico-cultural, abordando sua dimensão relacional e processual. Interessa-nos pensar o espaço/ambiente, sobretudo como processo pedagógico e não como fator externo às ações dos indivíduos (crianças e educadores/professores). Para isso, dialogamos com Vigotski e Wallon, que consideram o ambiente um elemento fortemente relacionado ao desenvolvimento infantil, visto que varia em função da idade, dos estados afetivos e das motivações dos indivíduos. O conceito de vivência possibilita-nos compreender o ambiente como elemento produzido na relação com cada indivíduo, mediante sua interpretação e percepção. Abordamos alguns estudos da Psicologia Ambiental que tratam da relação entre os aspectos físicos do ambiente e desenvolvimento infantil para pensar a organização dos espaços institucionais infantis. Incluímos algumas contribuições da cidade italiana de Reggio Emilia sobre as experiências de organização espacial para a infância.

**Palavras-chave:** Educação infantil; psicologia escolar; psicologia ambiental.

## *Educational environment in early childhood education and psychology contribution*

## Abstract

This article aims to discuss the concept of Educational Environment in kindergarten, based on historical and cultural perspective, addressing its relational and procedural dimension. We are interested in thinking about the space / environment, especially as an educational process and not as an external factor to the actions of individuals (children and educators / teachers). For this, we dialogue with Vygotsky and Wallon, who consider the environment a highly related to child development element, as it varies depending on the age of affective states and motivations of individuals. The concept of experience enables us to understand the environment as an element produced in relation to each individual by their interpretation and perception. We address some studies of environmental psychology on the relationship between the physical aspects of the environment and child development to think about the organization of children's institutional spaces. We have included some contributions from the Italian city of Reggio Emilia on the spatial organization of experiences for children.

**Keywords:** early childhood education; school psychology; environmental psychology.

## *Ambiente pedagógico en la educación infantil y la contribución de la psicología*

## Resumen

Este artículo tiene por objetivo discutir el concepto de *Ambiente Pedagógico* en la educación infantil, basado en la perspectiva histórico-cultural, abordando su dimensión relacional y procesual. Nos interesa pensar el espacio/ambiente, especialmente como proceso pedagógico y no como factor externo a las acciones de los individuos (niños y educadores/profesores). Para eso, dialogamos con Vygotsky y Wallon, que consideran el ambiente un elemento fuertemente relacionado al desarrollo infantil, visto que varía en función de la edad, de los estados afectivos y de las motivaciones de los individuos. El concepto de vivencia nos posibilita comprender el ambiente como elemento producido en la relación con cada individuo, mediante su interpretación y percepción. Abordamos algunos estudios de la Psicología Ambiental que tratan de la relación entre los aspectos físicos del ambiente y desarrollo infantil para pensar la organización de los espacios institucionales infantiles. Incluimos algunas contribuciones de la ciudad italiana de Reggio Emilia sobre las experiencias de organización espacial para la infancia.

**Palabras clave:** educación infantil; psicología escolar; psicología ambiental.

## Introdução

Quando entramos numa unidade de educação – seja uma creche, pré-escola ou escola –, uma das primeiras coisas que nos chama atenção é a sua dimensão espacial: ambientes grandes/pequenos; ambientes coloridos/cinzentos; ambientes agradáveis/desagradáveis; ambientes organizados/desorganizados etc. O espaço/ambiente<sup>1</sup> é um elemento capaz de fornecer pistas valiosas para conhecermos qual o projeto de educação desenvolvido pela instituição, qual a concepção de criança e infância que subjaz às práticas educativas, quais concepções de aprendizagem e desenvolvimento orientam as relações pedagógicas e como são as relações estabelecidas entre as crianças e delas com os adultos. Isto porque o espaço não se constitui no pano de fundo para a realização do trabalho pedagógico; ao contrário, ele é um elemento constitutivo desse próprio trabalho (Moreira, 2011).

Nessa perspectiva, o espaço não é um recipiente ou continente onde a educação acontece é uma forma silenciosa de ensino na medida em que “transmite mensagens sobre o ensinar e o aprender” (Frago & Escolano, 2001, p. 69). O espaço também não é um elemento neutro; ele está sempre comprometido com uma forma de conceber o mundo. “[O espaço] está impregnado de signos, símbolos e marcas de quem o produz, organiza e nele convive; por isso, tem significações afetivas e culturais” (Ribeiro, 2004, p. 103). O mobiliário, os materiais e os objetos escolhidos para compor os ambientes educacionais constituem as *bases materiais do currículo* (Alves, 1998).

Embora o ambiente transmita várias mensagens sobre o contexto educacional, muitos educadores (professores, coordenadores e direção), no planejamento pedagógico, concentram suas discussões nos aspectos quantitativos dos ambientes, menosprezando o processo de construção destes, especialmente no que tange à participação das crianças no seu planejamento e organização.

Este artigo tem o propósito de discutir o conceito de *Ambiente Pedagógico* no âmbito da educação coletiva de crianças (Educação Infantil), a partir de uma abordagem histórico-cultural em Psicologia, destacando a dimensão relacional e processual do espaço, num diálogo com referências da Psicologia Escolar e da Psicologia Ambiental. Entendemos o espaço/ambiente como processo pedagógico, que vai sendo construído e transformado a partir das ações educativas, em interlocução com diferentes campos do saber.

Faz-se necessário discutir esse conceito em função da necessidade de planejar e organizar ambientes, de maneira crítica, reflexiva e colaborativa, que contribua para o desenvolvimento integral de crianças e adultos nos espaços educativos.

<sup>1</sup> Baseadas no geógrafo Y-Fu Tuan (1980), consideramos que o termo ESPAÇO remete à ideia de algo indefinido estando sempre disponível a transformar-se em AMBIENTE na relação com o homem. Portanto, na realidade, o espaço abstrato não existe, ele é sempre qualificado como ambiente.

## As crianças e os contextos de educação coletiva hoje

Nas sociedades ocidentais é cada vez mais crescente e precoce a ocupação dos espaços de educação coletiva pelas crianças. Permanecendo em tempo integral ou parcial, não podemos negar que elas passam grande parte de suas infâncias nesses ambientes. Por essas razões, projetar uma escola/creche/pré-escola e organizar seus ambientes exige que os adultos pensem nos espaços de vida das crianças considerando suas realidades, suas necessidades, seus desejos. E, para isso, é necessário escutar o que dizem as crianças sobre os ambientes que vivem.

De acordo com Rinaldi (2012, p. 124), na relação pedagógica, a escuta é considerada uma “metáfora para a abertura e a sensibilidade de ouvir e ser ouvido”; isso envolve mais do que o educador ouvir a criança com os ouvidos, é preciso usar todos os sentidos para conhecer as suas necessidades e interesses. A criança “fala” por meio de múltiplas linguagens, sobre si e o mundo, e suas perspectivas podem contribuir significativamente para ampliar o conhecimento dos adultos. Portanto, no planejamento e na organização dos ambientes, a escuta possibilita ao educador levantar dúvidas e formular questões que propiciem a construção de novos/outros arranjos espaciais. Essa escuta costuma ser realizada por meio da observação e diálogo com as crianças, em situações cotidianas, devidamente registradas pelos adultos. Entretanto, não foram encontrados estudos que associassem a escuta das crianças e a reorganização dos espaços infantis. Aquele que mais parece aproximar-se dessa proposta foi realizado por Cassia e Garanhan (2009), e teve como objetivo dar voz às crianças de creche, para verificar os sentidos e significados atribuídos por elas aos espaços da instituição. As autoras destacam que, ao analisarem os relatos, foi preciso considerar também o que não foi dito por meio de palavras. Assim, elas buscaram compreender o significado do silêncio que vinha acompanhado de outras expressões, tais como gestos, sorrisos ou caretas. Como resultado, identificaram o conhecimento das crianças sobre os espaços e seus detalhes, inclusive aqueles que não eram destinados a elas.

Compartilhamos com Gandini (1999) a ideia de que todas as pessoas que trabalham e vivem nesses ambientes precisam participar de seu planejamento, organização, manutenção e modificação, pois eles fazem parte de suas vidas. Do mesmo modo, entendemos que é imprescindível a realização de estudos constantes e diálogos entre diferentes áreas do conhecimento, tais como, Pedagogia, Arquitetura, Sociologia, Psicologia, Antropologia, que auxiliem o avanço nas discussões sobre a problemática do espaço na educação.

Müller (2010) chama a atenção para o reconhecimento das crianças, nas últimas décadas, como sujeitos de direitos, e, por isso, tendo o direito de aprender e brincar em locais planejados e construídos para e com elas. No Brasil, vários textos publicados pelo Ministério da Educação abordam os aspectos físicos dos ambientes na educação infantil. Alguns deles são: *Crêches para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança*

(Campos & Rosemberg, 2009); *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (Ministério da Educação e do Desporto [MED], 1998a); *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (MED, 1998b); *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (Resolução n. 01, 1999); *Plano Nacional de Educação* (Lei Federal n° 10.172, 2001); *Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil* (MEC/SEB, 2006); *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil* (MEC/SEB, 2009); e *Brinquedos e brincadeiras de Creches* (MEC/SEB, 2012). Todos esses textos concebem os aspectos físicos do ambiente como elementos importantes para a educação da criança pequena, e alguns deles apresentam orientações para o planejamento, a organização e o uso dos espaços apontando para a necessidade de o adulto considerar os desejos e interesses das crianças e também oportunizar meios para que elas participem ativamente desses momentos.

Apesar de os documentos citados fornecerem suporte técnico-científico aos educadores sobre a questão espacial, não raro encontramos ambientes planejados pelos educadores sem reflexão crítica sobre as intenções pedagógicas. Muitas vezes, o planejamento dos ambientes ocorre somente no início do ano, como se estes não se modificassem nas interações cotidianas, fossem iguais para todas as crianças e tivessem o mesmo significado para crianças e adultos. Encontramos muitos ambientes organizados de modo padronizado e sem identidade, desconsiderando as culturas e as histórias das crianças, oferecendo-lhes pouca ou nenhuma oportunidade de participação em sua construção e em vivenciar experiências significativas. Desse modo, é preocupante o fato de os ambientes serem organizados exclusivamente pelos adultos sem o envolvimento e a opinião das crianças nesse processo, dificultando suas interações com os objetos e com outras pessoas. Tal situação revela uma postura autoritária do educador, a prática de uma pedagogia voltada para a submissão (Kuhlmann Jr., 1998), comprometida com a ideia de criança como ser incapaz e dependente do adulto.

A Sociologia da Infância e a Psicologia Histórico-Cultural têm enfatizado o caráter participativo das crianças no processo de socialização (Corsaro, 2011; Sarmiento, 2007) e de desenvolvimento (Vigotski, 1984), respectivamente, procurando romper com a visão adultocêntrica da infância. Essas duas chaves de leitura permitem-nos enxergar as crianças como pessoas competentes, curiosas e criativas, que não recebem passivamente os ambientes que lhes são destinados, mas, ao contrário, elas interpretam-nos e produzem novas significações. Nesse sentido, os ambientes estão sempre disponíveis a transformarem-se em lugares<sup>2</sup>.

As crianças não só habitam criativamente os ambientes como também constroem lugares – imaginários e reais (Ceppi & Zini, 2013). Compartilhamos com Lima a defesa da importância da organização espacial com intencionalidade

pedagógica. “É preciso, pois, deixar o ambiente suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação” (Lima, 1989, p. 72). Isto nos faz pensar sobre o quão é fundamental considerar as preferências espaciais das crianças no planejamento dos ambientes, disponibilizando elementos que auxiliem e potencializem o desenvolvimento de interações e brincadeiras.

## Ambiente Pedagógico

Na interface psicologia-educação, trazemos o conceito de *Ambiente Pedagógico* para a discussão. Qualificamos o termo *pedagógico* como algo que convida à criação, a romper com o usual, a desviar dos caminhos já conhecidos e inaugurar novos percursos. Portanto, longe de a palavra “pedagógico” significar certo direcionamento e padronização de ações para alcançar uma finalidade pré-estabelecida, concebemos essa expressão como um contexto de possibilidades de transformação das pessoas (crianças e adultos) e também do próprio ambiente. Assim, o Ambiente Pedagógico é compreendido como um elemento constitutivo da prática educacional, que considera a participação da criança na sua construção. Nesse sentido, ele nunca está acabado, sendo permanentemente construído. Ao valorizar a coautoria da criança na proposição dos desafios, descobertas e criações, o Ambiente Pedagógico mostra-se um contexto potente para o aprendizado e o desenvolvimento infantil.

Na mesma direção, Rinaldi (2012) apresenta a ideia de ambiente escolar como ambiente formador, que contribui fortemente para o desenvolvimento infantil. Para essa autora, o espaço é considerado um “terceiro educador”, o qual pode afetar na qualidade do aprendizado.

As trajetórias e os processos de aprendizado das crianças passam, portanto, pelo relacionamento com os contextos cultural e escolar em que, como tal, deve haver um “ambiente formador”, um espaço ideal para o desenvolvimento que valoriza esses processos (Rinaldi, 2012, p. 157).

Encontramos nas teorias do desenvolvimento humano de Lev Vigotski e Henri Wallon subsídios para compreender o espaço/ambiente numa dimensão dialética e histórica, na qual espaço e pessoa não se oponham, mas, ao contrário, sejam entendidos como elementos interdependentes de uma totalidade.

Buscamos em Vigotski sua argumentação sobre o papel do ambiente (*sedrá*)<sup>3</sup> no desenvolvimento infantil (Vigotski,

2 Segundo Tuan (1980), o termo LUGAR denota a ideia de ambiente dotado de valor individual. Elali (2002) assinala que a palavra-chave do conceito de lugar é a *experiência individual*, é ela que possibilita a apropriação do ambiente e a sua transformação em lugar.

3 Em russo, o termo *sedrá* refere-se ao ambiente em que determinado processo ocorre, bem como ao ambiente psíquico ou cultural e mental no qual o homem está inserido. Numa série de sete conferências proferidas por Vigotski, entre os anos de 1932 e 1935, a quarta conferência versa sobre a questão do meio (*sedrá*) na pedologia (ciência do desenvolvimento infantil). Vigotski não trata do meio e das regras que o constituem, mas, sobretudo, do meio como fonte do desenvolvimento infantil.

2010). Para ele, o meio só pode ser compreendido a partir das relações concretas estabelecidas com a criança. Para a criança, o ambiente é o seu mundo, contexto de interações que vai se ampliando na medida em que ela vai tendo novas experiências. Em *Quarta aula: a questão do meio na pedagogia*, Vigotski(2010) explica que o meio (espaço/ambiente/lugar) nunca é estático e absoluto, uma vez que se modifica a cada momento da vida da criança. Assim, o ambiente e a criança formam uma unidade indissociável. Vigotski denomina *perejivanie* a relação entre a criança e o ambiente (Prestes, 2012). Esse termo refere-se à vivência intensa e singular de uma pessoa frente a uma determinada situação sendo considerada a unidade dinâmica da consciência.

A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas, sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que poderá determinar sua influência no decorrer do seu desenvolvimento futuro (Vigotski, 2010, p. 683-684).

Conforme pontua Prestes (2012, p. 129-130), “para compreender e estudar o desenvolvimento humano é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo”. O ambiente só é algo a partir da interpretação de alguém. Sendo a vivência a condição própria e singular de cada contexto de ser e estar do sujeito no mundo, é ela que possibilita a emergência de significações – sempre particulares – para os significados (sociais) do meio.

Assim como Vigotski destaca o caráter relacional e processual do ambiente, Wallon compreende que pessoa e meio não podem ser considerados separadamente. “O meio é o complemento indispensável do ser vivo” (Werebe & Nadel-Brulfert, 1986)<sup>4</sup>. O autor também chama a atenção para a mudança de sentido para a pessoa dependendo do seu estado afetivo e motivações em cada idade e contexto cultural. De acordo com Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira(2012, pp. 77-78), para Wallon, “o meio oferece as oportunidades para a ontogênese se realizar e, ao mesmo tempo, permite afirmar que as crianças, à medida que adquirem mais possibilidades de ações, transformam o meio mais eficientemente, organizando-o, complexificando-o e compatibilizando-o com novos propósitos”.

Nessa perspectiva, as crianças constroem novos significados para seus ambientes à medida que vão se desenvolvendo e, muitas vezes, subvertem criativamente a lógica estabelecida pelos adultos acerca das funções dos elementos físicos. Deste modo, não é raro observarmos objetos e mobiliários serem utilizados para a construção de brincadeiras pelas crianças, transformando significativa-

mente o ambiente, algo que indica que os ambientes não são os mesmos para todas as crianças.

Forneiro (1998) compreende o ambiente como o espaço físico em conjunto com as relações de afeto entre crianças, crianças e adultos, crianças e sociedade. Nessa perspectiva, enquanto o espaço físico é a parte material da aprendizagem, o ambiente é a base visível e invisível da aprendizagem, um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que se encontram num determinado local.

Esse autor propõe o estudo do ambiente da educação infantil a partir de quatro dimensões: física, funcional, temporal e relacional. Embora ele classifique o ambiente em níveis diferenciados, eles não podem ser analisados isoladamente, pois um só tem sentido em relação aos demais. A organização do espaço constitui-se numa rede de interação dessas dimensões significadas numa dada realidade. A dimensão física diz respeito a todo suporte físico do ambiente: a arquitetura, a localização, a divisão do espaço (áreas), os objetos (móveis, equipamentos e materiais), os adornos e a organização espacial (distribuição dos objetos no espaço). A questão que interessa é: “O que há no ambiente e como ele está organizado?” A dimensão funcional refere-se à forma como os espaços são utilizados pelos usuários, às funções e às suas possibilidades de atividades que podem ser desenvolvidas. A pergunta é: “Como o ambiente é utilizado e para qual (quais) finalidade(s)?” A dimensão temporal contempla os momentos de utilização dos espaços. A rotina educacional articula tempos e espaços para a realização de atividades durante o tempo de permanência das crianças na creche. Igualmente, o ritmo das atividades vai depender, em parte, da disponibilidade temporal do espaço.

Sabemos que alguns espaços são utilizados por diversas turmas numa unidade de educação ao longo da jornada diária, semanal, mensal. O modo como os espaços são distribuídos nessas temporalidades pode desencadear ambientes de estresse ou de relaxamento. Isto vai depender de como as crianças estão envolvidas nas atividades. “Quando e como é utilizado o ambiente ao longo do tempo?” é a preocupação. Por fim, a dimensão relacional está vinculada às relações sociais de poder estabelecidas dentro das salas de aula, particularmente entre professores e alunos, tais como acessibilidade aos espaços, a formação de grupos de trabalho, a participação dos professores nas atividades, etc. Aqui, a pergunta é: “Que tipo de relação se estabelece entre crianças e adultos para a organização do ambiente?”

Dessa forma, o ambiente pode favorecer ou inibir a competência e motivação das crianças num determinado contexto. Isso porque os elementos da organização multidimensional do ambiente (arquitetura, mobiliário, materiais, interações, cores, odores etc.) não são isolados, mas articulados e transmitem mensagens para seus usuários. Por essa razão, ao pensar nos espaços escolares, destaca-se a necessidade de: (1) promover a sensação de segurança para exploração; (2) promover o sentimento de valorização, personalização e de sentirem-se bem-vindas naquele espaço; (3) facilitar a legibilidade do espaço, para que as crianças

4 A obra reúne vários textos de Henri Wallon. Essa citação encontra-se no artigo “Os meios, os grupos e a psicogênese da criança”, o qual foi traduzido por Elvira Souza Lima. O texto original – *Les milieux, les groupes et La psychogenèse de l'enfant* – foi publicado em *Cahiers Internationaux de Sociologie*, 1954.



possam compreender suas diferentes funções; (4) resguardar privacidade e oportunizar encontros; (5) estimular a curiosidade e a construção, além de facilitar a comunicação. Tais argumentações indicam que o Projeto Pedagógico de uma escola deve estar articulado ao projeto arquitetônico e de organização espacial, considerando o papel dos diferentes ambientes na educação das crianças.

No que cabe ao trabalho docente, o espaço pode fornecer apoio para facilitar o trabalho do profissional, assim como encontros com pais, que também precisam sentir-se bem recebidos. Conforme salienta Gandini (1999), o ambiente precisa ser planejado e estabelecido para propiciar encontros, interações e intercâmbios entre as pessoas que nele convivem.

## **Contribuições dos estudos da Psicologia Ambiental na organização de ambientes na Educação Infantil**

Sobre a organização de ambientes na Educação Infantil, a Psicologia Ambiental pode contribuir para a construção de conhecimento no campo da Educação na medida em que tem investigado formas de agir das pessoas em diferentes espaços (Campos-de-Carvalho, 1993). Nesse sentido, vários estudos sobre a organização de ambientes educacionais infantis, iniciados pelo arquiteto Alain Legendre, na França, nos anos 1980, têm consolidado conhecimentos teórico-metodológicos, dando diretrizes claras sobre a sua organização.

Seguindo a abordagem teórico-metodológica utilizada por Legendre, no Brasil, Campos-de-Carvalho (1990) e outros autores<sup>5</sup>, por exemplo, realizaram estudos semi-experimentais<sup>6</sup> sobre a organização dos espaços nas salas de atividades, em diversas creches, por meio da introdução de zonas circunscritas (ZC)<sup>7</sup>, o que revelou mudança na distribuição das crianças pela sala, aumento da diversidade de atividades, aumento de interações afiliativas e interações em grupos maiores. Destacamos, por exemplo, o estudo de Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003) que comparou a preferência de ocupação por áreas espaciais por crianças de 2-3 anos na creche. A coleta de dados foi realizada em três fases distintas de organização do espaço, a saber: Fase I – Zonas espaciais com e sem circunscrição; Fase II – Zona circunscrita com e sem superfície de apoio; e Fase III – Introdução de uma cabana. Por meio da análise de filmagens, verificou-se que:

5 Moreira (1992), Campos-de-Carvalho e Mingorance (1999), Campos-de-Carvalho e Padovani (2000), Campos de Carvalho e Souza (2008), Bomfim (2002), Bomfim e Campos-de-Carvalho (2006), Meneghini e Campos-de-Carvalho (2003).

6 Os estudos semi-experimentais realizados foram os experimentos ecológicos, desenvolvido por Bronfenbrenner, em 1977, nos quais é feita a manipulação sistemática de uma única variável – a da investigação –, mantendo presente os outros elementos do ambiente e preservando, na medida do possível, o sistema de interdependência dos componentes ambientais.

7 Zonas circunscritas são áreas de elevada estruturação espacial, delimitadas, no mínimo, por três barreiras formadas por mobílias, objetos, elementos arquitetônicos etc., fechando uma área.

1) o comportamento de espectador e comportamento socialmente dirigido ocorreram mais frequentemente na Fase III; 2) a atividade individual diminuiu gradualmente da primeira para a última fase; 3) a interação ocorreu com maior frequência na Fase II, porém sua ocorrência na Fase III foi maior que na primeira fase. Observou-se, também, que na fase com as estantes encostadas na parede (áreas sem circunscrição), foram utilizadas bem mais frequentemente pelas crianças para a ocorrência de atividades desenvolvidas individualmente, como empurrar carrinho, apoiar revistas e folheá-las etc.. Já as interações entre crianças ocorreram preferencialmente na ZC com apoio.

As autoras verificaram que esses resultados corroboraram com o estudo de Campos-de-Carvalho e Mingorance (1999), que investigou o papel de suporte da circunscrição e não apenas da superfície de apoio oferecida pelas estantes e evidencia a relevância de zonas circunscritas para a ocorrência de interações, indo a favor de trabalhos anteriores (Legendre, 1999; Rubiano & Rossetti-Ferreira, 1995). O maior número de ZC na última fase, em comparação à fase inicial, pode ter redirecionado a preferência por áreas na emissão dos comportamentos analisados. Aqueles que exigem maior habilidade social (interação e comportamento socialmente dirigido) ou atenção no outro (espectador) aumentaram da primeira para a última fase, enquanto que a atividade individual diminuiu.

Também Bomfim (2002) evidenciou a importância da estruturação espacial no contato entre crianças com idades entre um e quatro anos e delas com a educadora por meio da construção de ZC em duas creches municipais de Ribeirão Preto (SP). Foram utilizadas filmagens para coletar os dados em três arranjos espaciais (Fases I e II sem ZC – respectivamente espaço amplo e vazio e espaço com estantes baixas nas laterais – e Fase III com ZC). Dentre os resultados encontrados, destaca-se a especificidade do papel do arranjo espacial para as crianças de 1-2 anos, qual seja, as zonas circunscritas e a área ao redor do adulto foram ocupadas com frequência similar, sugerindo que em qualquer arranjo espacial as crianças pequenas precisam estar próximas da educadora.

Ainda nessa direção, Bomfim e Campos-de-Carvalho (2006) investigaram quatro novos grupos de crianças de 1-2 anos naqueles três arranjos espaciais, em quatro creches públicas, comparando com os resultados obtidos no estudo anterior. Foram analisadas quatro categorias comportamentais: atividade individual, espectador, troca social e comportamento socialmente dirigido. Dessas categorias, a atividade individual, na maioria dos arranjos espaciais e creches, foi a mais frequente, enquanto que o comportamento socialmente dirigido foi o menos evidenciado.

Outros estudos, como os de Fernandes e Elali (2008), ao investigarem a utilização de várias áreas de um pátio escolar e a interação entre crianças (três a sete anos) durante o recreio, identificaram as preferências de uso do espaço, apontando para a necessidade de maior planejamento dos espaços para aumentar a diversidade de atividades. Elali (2003) apresentou a dicotomia existente entre o discurso

e a prática quanto ao uso do espaço na educação infantil, revelando o ambiente como cenário para o desenvolvimento das crianças, e não elemento ativo na vida dos pequenos. Tais estudos oferecem subsídios para a implementação de melhorias nos espaços educativos escolares, a partir da interpretação dos dados.

Além desses estudos, conceitos estudados no campo da Psicologia Ambiental têm contribuído para a reflexão da relação das crianças com ambientes educacionais, tais como: *apego ao lugar* (Elali & Medeiros, 2011), *identidade de lugar* (Mourão & Cavalcante, 2011), *arranjo espacial* (Campos-de-Cavalho, 2011), *percepção ambiental* (Kuhnen & Higuchi, 2011), além de questões relativas ao *estresse ambiental* (Günther & Frangelli, 2011), tão comum em ambientes educacionais coletivos.

A seguir, apresentaremos brevemente aspectos da experiência italiana em Reggio Emilia, que nos parece articular as visões da Psicologia Histórico-Cultural e da Psicologia Ambiental na organização de Ambientes Pedagógicos.

## **A experiência de Reggio Emilia sobre comportamentos e organização de Ambientes Pedagógicos**

A cidade de Reggio Emilia, situada na Itália, atualmente na figura da Reggio Children, é conhecida internacionalmente pelo trabalho junto às instituições de educação infantil, no que tange à organização do projeto educativo e ao destaque que dá aos aspectos físicos dos ambientes. A organização desta cidade sempre se preocupou com os ambientes oferecidos às crianças, por compreenderem a grande importância deles na educação. Assim, buscaram aprofundar os conhecimentos nesse campo, em parceria com a Academia Domus de Milão. De acordo com Ceppi e Zini (2013), as creches e pré-escolas municipais experienciaram parcerias entre educadores e arquitetos na construção dessas unidades. Entrar em uma instituição de educação infantil em Reggio Emilia é uma experiência emocional, vibrante, que revela o pensamento de vários autores e uma preocupação especial com as artes visuais e a arquitetura.

Rinaldi (2012) aponta que nesse projeto há uma clara articulação entre qualidade do espaço e qualidade do aprendizado, tanto que Malaguzzi (Correggio, 1920 – Reggio Emilia, 1994)<sup>8</sup>, seu idealizador, dizia que o espaço era o terceiro educador. Além disso, defendia o direito a um ambiente construído que se preocupasse com a beleza, uma estética compartilhada, que só poderia ser desenvolvida por meio de um processo permanente de pesquisa. Pesquisa esta baseada na observação sistemática do uso que adultos e crianças fazem dos espaços, materiais e mobiliários, e atenta aos estudos sobre como os espaços e a arquitetura são percebidos.

<sup>8</sup>Professor italiano que se interessou pela construção de novas escolas na cidade de Reggio Emilia, logo após a Segunda Guerra Mundial. Tornou-se condutor da proposta de Reggio, onde dedicou sua vida ao estabelecimento de uma comunidade didática.

Os estudos realizados pelos gestores e educadores incluem a conexão de tempo e espaço, procurando articular “o que”, “onde” e “quando”, de forma a capturar os valores atribuídos aos espaços, seu uso e a capacidade de adaptar-se às atividades nele propostas. Um exemplo que ilustra como esses estudos são realizados pode ser visto no estudo sobre o almoço e uso do refeitório. As observações e as coletas de dados passaram a considerar o significado do almoço na cultura local, observaram como as crianças comportavam-se e utilizavam o espaço. Observou-se que o almoço era um momento de socialização, em que as crianças buscavam sua independência e passavam a valorizar as próprias competências. Isso levou a uma reflexão sobre a densidade de pessoas, organização do mobiliário, estratégias para diminuição do barulho, além de tornar um espaço mais pessoal e acolhedor (Rinaldi, 2012).

Esse trabalho também gerou diferentes parcerias e processos de pesquisa, em especial as parcerias com designers, para o desenho e construção de novas mobílias e materiais, e o estudo de sua experimentação. Além disso, incluíram a projeção de escolas como processo criativo de articulação de saberes da pedagogia e arquitetura, que levassem em conta aspectos culturais, sociais e políticos. Isso se deve ao fato de acreditarem que a escola desempenha um papel importante no desenvolvimento cultural e na experimentação sociopolítica real, que supere o paradigma de espaço como de reprodução e transmissão do conhecimento estabelecido, para um espaço de criação de novos conhecimentos (Rinaldi, 2012).

Em Reggio Emilia discute-se uma epistemologia da arquitetura escolar e algumas premissas fundamentais, tais como: (1) Espaço/Ambiente como linguagem, que interpretamos desde bem pequenos, e cujos elementos tornam-se constitutivos do pensamento; (2) a relação bidirecional Pessoa/Ambiente na qual um modifica o outro, percepção subjetiva do ambiente; (3) leitura multissensorial do ambiente, que se modifica com o passar dos anos em função da cultura e do significado que atribuímos ao espaço; (4) realizar uma definição clara de qualidade sensorial do ambiente escolar; (5) considerar a idade e postura das crianças (bebês ficam muito tempo deitados e crianças mais velhas passam mais tempo sentadas), valorizando as superfícies como pisos, tetos e paredes; (6) compreender que as crianças constroem suas identidades nos espaços que vivem, por isso é fundamental o cuidado dos objetos e mobiliários que neles colocamos.

Após estudos sobre a relação da comunidade educativa e o ambiente, podemos dizer que essa experiência em Reggio apresenta alguns indicadores que consideramos importantes na organização dos espaços. Com relação às crianças, esses ambientes devem: (1) permitir a expressão do potencial, com possibilidade de explorar e pesquisar sozinhas e perceberem-se como construtoras de projetos; (2) reforçar a construção da identidade, autonomia e segurança e a possibilidade de trabalhar e comunicar-se com os outros; (3) favorecer que a identidade cultural e a privacidade sejam respeitadas. Quanto aos professores e pais, os ambientes devem facilitar a interação deles com crianças e demais

adultos, bem como atender às necessidades relacionadas ao trabalho e privacidade.

Podemos dizer que a preocupação com um ambiente educativo contempla várias dimensões simultaneamente: a organização dos ambientes com vistas ao desenvolvimento físico e psicológico, desenvolvimento da identidade cultural, desenvolvimento profissional dos docentes e no diálogo com os pais ou responsáveis. A proposta realiza, também, um diálogo constante com o nível de desenvolvimento das crianças, no sentido de responder as suas necessidades de exploração e conhecimento de mundo.

## Considerações finais

Este artigo versou sobre o conceito de *Ambiente Pedagógico* numa perspectiva relacional e dialógica entre pessoa e meio, considerando-o um aspecto constitutivo das práticas educativas. Como elemento presente no interior dessas práticas, o espaço afeta os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Por essa razão, a interlocução com as teorias do desenvolvimento e com os estudos da Psicologia Ambiental pode acrescentar novos conhecimentos ao campo da Psicologia Escolar quanto ao planejamento e organização dos ambientes educativos. Além disso, os estudos da Psicologia Ambiental muito têm contribuído para os avanços e redimensionamento da relação do espaço e crianças pequenas, pois examina percepções, reações, promoção ou inibição de atividades, abertura para o aparecimento de novos comportamentos, que podem favorecer o desenvolvimento integral da criança.

Diante do exposto, é possível afirmar que a organização do Ambiente Pedagógico diz respeito também a outras questões além da organização espacial em si, na medida em que articula, simultaneamente, várias dimensões presentes no processo educativo, que acontecem em diferentes ambientes, dentro e fora das instituições de educação infantil. Essa ideia corrobora com os argumentos teóricos de Vigotski e Wallon de que o meio só pode ser compreendido a partir das relações concretas estabelecidas com a criança. A qualidade das relações que se estabelecem e o desenvolvimento profissional dos professores são variáveis importantes nesse processo, que não podem ser desconsideradas.

Procuramos salientar que a participação das crianças no planejamento e organização espacial, considerando o que elas têm a dizer, com sua oralidade e seu corpo, é essencial na construção de Ambientes Pedagógicos. Desse modo, a observação e a escuta mostram-se procedimentos imprescindíveis na organização desses ambientes, quando se considera a criança como sujeito autoral, histórico, com uma identidade social e cultural. No entanto, verificamos que existe uma escassez de estudos empíricos que observem e escutem as crianças para posterior intervenção espacial.

Esperamos que essas reflexões possam, de alguma forma, enriquecer a compreensão de como o ambiente é um fator relevante no projeto pedagógico, precisando, portanto, ser cuidadosa e coletivamente planejado para

que crianças e adultos sintam-se efetivamente partícipes de seus ambientes.

## Referências

- Alves, N. (1998). *O espaço escolar e suas marcas: o espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Bomfim, J. (2002). *Arranjos espaciais e ocupação do espaço por crianças de 1-2 e 3-4 anos em creches*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- Bomfim, J. & Campos-de-Carvalho, M. I. (2006). Intercambios sociales en niños de 1-2 años y arreglos espaciales en guarderías brasileñas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 7(1), 67-88.
- Campos-de-Carvalho, M. I. (1990). *Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creche*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da USP. São Paulo, São Paulo.
- Campos-de-Carvalho, M. I. (1993). Psicologia Ambiental: Algumas considerações. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2, 435-447.
- Campos-de-Carvalho, M. I. (2011). Arranjo Espacial. Em S. Cavalcante, & G. A. Elali (Orgs), *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. São Paulo: Vozes.
- Campos-de-Carvalho, M. I. & Mingorance, R. C. (1999). Zonas circunscritas e ocupação do espaço por crianças pequenas em creche. *Interamerican Journal of Psychology*, 33(2), 67-89.
- Campos-de-Carvalho, M. I. & Padovani, F. H. P. (2000). Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 443-470.
- Campos-de-Carvalho, M. I. & Souza, T. N. de (2008). Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Integração possível? *Paideia*, 18, 25-40.
- Campos, M. M. & Rosemberg, F. (2009). *Crêterios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais da Criança*. Brasília: MEC/SEB.
- Carvalho, A. M. A., Pedrosa, M. I., & Rossetti-Ferreira, M. C. (2012). *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez.
- Cassia, R. de. C. & Garanhani, M. C. (2009). Organização do Espaço na Educação Infantil: o que nos contam as crianças? *Anais do IX Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*. Curitiba, Paraná.
- Ceppi, G. & Zini, M. (2013). *Bambini, Spazi, Relazioni: metaprogetto di ambiente per l'infanzia*. Reggio Children. Milano: Domus Academy Research Center



- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed.
- Elali, G. V. M. A. (2002). *Espaços para a educação infantil: um quebra-cabeças?* Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- Elali, G. V. M. A. (2003). O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia (UFRN)*, 8 (2), 1, 309-319.
- Elali, G. A. & Medeiros, S. T. F. de (2011). Apego ao lugar (Vínculo com o lugar – Place Attachment). Em S. Cavalcante & G. A. Elali (Orgs.), *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. São Paulo: Vozes.
- Fernandes, O. S. & Elali, G. V. M. A. (2008). Reflexões sobre o comportamento infantil em um Pátio Escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças. *Paideia*, 18, 3, 41-52.
- Forneiro, I. L. (1998). A organização dos espaços em educação infantil. Em M. A. Zabalza (Org.), *Qualidade em Educação Infantil* (pp. 229 – 280). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Frago, A. V. & Escolano, A. (2001). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Gandini, L. (1999). Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. Em C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da Primeira Infância* (Batista, D., Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Günther, I. A. & Frangelli, T. B. O. (2011). Estresse Ambiental. Em S. Cavalcante, & G. A. Elali (Orgs.), *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. São Paulo: Vozes.
- Kuhlmann Jr., M. (1998). *Infância e educação Infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação.
- Kuhnen, A. & Higuchi, M. I. G. (2011). Percepção Ambiental. Em S. Cavalcante, & G. A. Elali (Orgs.), *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. São Paulo: Vozes.
- Legendre, A. (1999). Interindividual relationships in groups of young children and susceptibility to an environmental constraint. *Environment and Behavior*, 31, 463-486.
- Lei Federal nº 10.172 de 9 de jan, de 2001 (2001). Plano Nacional de Educação. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado: 22 set. 2006. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>.
- Lima, S. M. (1989). *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel.
- Meneghini, R. & Campos-de-Carvalho, M. I. (2003). Arranjo espacial na creche: Espaços para interagir, brincar isoladamente, dirigir-se socialmente e observar o outro. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16(2), 367-378.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. [MEC/SEB]. (2009). *Indicadores de Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. [MEC/SEB] (2012). *Brinquedos e brincadeiras de Creches: manual de orientação pedagógica*. Brasília: MEC/SEB.
- Ministério da Educação e do Desporto [MED] (1998a). *Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEF.
- Ministério da Educação e do Desporto [MED] (1998b). *Referencial curricular nacional de educação infantil* (3º vol.) Brasília: MEC/SEB.
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. [MEC/SEB]. (2006). *Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil*. Brasília: MEC/SEB.
- Moreira, A. R. C. P. (1992). *Transformações espaciais e interação social entre crianças de dois anos de idade – uma proposta educacional para a creche*. Dissertação de Mestrado. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro.
- Moreira, A. R. C. P. (2011). *Ambientes da infância e a formação do educador: arranjo espacial no berçário*. Tese de Doutorado. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Mourão, A. R. T. & Cavalcante, S. (2011). Identidade de lugar. Em S. Cavalcante, & G. A. Elali (Orgs.), *Temas Básicos em Psicologia Ambiental*. São Paulo: Vozes.
- Müller, F. (2010). *Infância em Perspectiva: Políticas, pesquisas e instituições*. São Paulo: Cortez.
- Prestes, Z. R. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Resolução 01, de 07 de abril de 1999 (1999, 07 de abril). Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: Diário Oficial da União, Seção 1, p.18.
- Ribeiro, S. L. (2004). Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. *Sitientibus. Feira de Santana*, n. 31, 103-118.
- Rinaldi, C. (2012). *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra.
- Rubiano, M. R. B. & Rossetti Ferreira, M. C. (1995). Interacción y juegos en las guarderías, el papel de la organización espacial. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 27, 429-450.
- Sarmiento, M. (2007). Visibilidade social e estudo da infância. Em V.M.R. Vasconcellos & M. J. Sarmiento (Orgs.), *Infância (in)visível*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.

Tuan, Y. (1980). *Topofilia – um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel.

Vigotski, L. S. (2010). *A questão do meio na pedologia* (Vinha, M. P., Trad.). *Psicologia USP*, 21(4). (Trabalho original publicado em 1935).

Vigotski, L. S. (1984). *A Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes.

Werebe, M.J.G. & Nadel-Brulfert, J. (1986). *Henri Wallon*. São Paulo: Ática.

Recebido em: 10/02/2015

Reformulado em: 23/12/2015

Aprovado em: 15/02/2016

## **Sobre as autoras**

**Ana Rosa Picanço Moreira** (anarosamaio@uol.com.br)

Doutorado em Educação. Docente da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

**Tatiana Noronha de Souza** (tati\_noronha@yahoo.com.br)

Doutorado em Psicologia. Docente da Universidade Estadual Paulista – UNESP (Campus de Jaboticabal)

Trabalho parcialmente apresentado no GT de Psicologia Ambiental no XV Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia ocorrido entre 6 e 9 de maio de 2014 na cidade de Bento Gonçalves (RS).

