



DALVA SOFIA SCHUCH

O AMBIENTE ESCOLAR NA FORMAÇÃO ECOLÓGICA DAS CRIANÇAS

ITAJAÍ (SC)
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura - ProPPEC
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

DALVA SOFIA SCHUCH

AMBIENTE ESCOLAR NA FORMAÇÃO ECOLÓGICA DAS CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao colegiado do PMAE como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – *Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Processos de Ensino e Aprendizagem – (Eixo Temático de Pesquisa: Políticas Públicas e Práticas Educativas - Linha de Pesquisa: Contextos Educativos e Práticas Docentes).*

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Valéria Silva Ferreira.

ITAJAÍ (SC)
2009

FICHA CATALOGRÁFICA

S77a Schuch, Dalva Sofia, 1959-
O ambiente escolar na formação ecológica das crianças
[manuscrito] / Dalva Sofia Schuch. – 2009
153 f. : il.

Cópia de computador (Printout(s)).

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Itajaí,
Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, 2009.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Valéria Silva Ferreira”.

1. Ambiente escolar. 2. Educação infantil. 3. Códigos. 4.
Formação ecológica. I. Ferreira, Valéria Silva. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Pelo carinho incondicional, ajuda e inspiração durante a realização desta dissertação, agradeço:

À Professora Dra. Valéria Silva Ferreira pelo apoio incondicional nas minhas investidas teóricas.

À Professora Dra. Maria Carmen Silveira Barbosa pelas contribuições e direcionamento da pesquisa.

À professora Dra. Solange Puntel Mostafa pelas horas de leitura e paciência filosófica.

À Professora Dra. Verônica Gesser, pela objetividade e clareza nas sugestões do texto.

À amiga e irmã Carmen Eloah Boff, pelo incentivo em voltar a estudar, fazer o mestrado e acompanhar com a paciência de mestra, as leituras e releituras de meus textos.

Ao amigo e irmão Lauro Alberto Schuch que prontamente ilustrou meu texto com sensibilidade e sutileza de um cartunista.

Ao amigo Lourival pela introdução das fotos e desenhos para a ilustração do texto.

Aos meus pais pela educação livre e criativa que nos possibilitou buscar metas profissionais distintas, mas sempre ligadas à arte.

À amiga e educadora ambiental Ana Matilde que me possibilitou o acesso às creches e à Secretaria de Educação de Navegantes.

Aos colegas professores e funcionárias das creches que me acolheram e permitiram a realização desta pesquisa.

Ao pedagogo, filósofo e amigo Milton, pelo carinho.

Ao perceber que todas as coisas (inclusive nós mesmos) são interdependentes e constantemente redefinidas pela mudança das circunstâncias, passamos a ver todas as coisas como elas são, e a nós mesmos como apenas uma parte do momento presente. Esta compreensão da unidade nos leva a uma apreciação dos fatos da vida e do nosso lugar neles como simples momentos miraculosos que "apenas são" (Lao Tse).

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Croqui ilustrativo da creche A	84
Figura 1a	Pátio da creche A com arame farpado no muro.....	84
Figura 1b	Pátio da creche A com pomar de frutíferas.....	84
Figura 1c	Frente da creche A com muro com arame farpado.....	84
Figura 2	Croqui ilustrativo da creche B	87
Figura 2a	Frente da casa 1 da creche B.....	87
Figura 2b	Frente da casa 2 da creche B.....	87
Figura 2c	Pátio externo da casa 2 da creche B com gramado e pomar de frutíferas ao fundo	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Turma da Creche A.....	74
Quadro 2	Professoras da creche A.....	75
Quadro 3	Funcionárias da creche A	75
Quadro 4	Administrativas da creche A.....	75
Quadro 5	Monitoras da creche A	76
Quadro 6	Turma da creche B	77
Quadro 7	Professoras da creche B.....	78
Quadro 8	Funcionárias da creche B (casa 1 e casa 2).....	78
Quadro 9	Administrativas da creche B.....	78
Quadro 10	Monitoras da creche B	79

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A	Creche A.....	127
Apêndice B	Creche B.....	134
Apêndice C	Observações da rotina diária da creche	142

LISTA DE ABREVIATURAS

CGEI	Coordenação-Geral de Educação Infantil
DPEF	Departamento de Política da Educação Fundamental
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MECD	Ministério da Educação e do Desporto
PB-IE	Parâmetros Básicos de Infra-estrutura da Educação Infantil
PCNEI	Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Infantil
PNC	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SC	Santa Catarina
SEF	Secretaria de Educação Fundamental

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de observar a organização, uso e apropriação do ambiente escolar, nas creches de 0-3 anos, ressaltando a importância do ambiente, como educador, na formação ecológica das crianças. A metodologia da pesquisa foi realizada a partir de observações na escola com uma descrição densa, em um diário de campo. Na descrição do ambiente escolar procurou-se caracterizar o ambiente interno (institucional) e externo (pátio escolar); verificar como os professores utilizam e organizam o ambiente escolar e como ritualizam suas práticas pedagógicas; verificar como as crianças apropriam-se do ambiente, buscando identificar os códigos sublimares da agenda oculta. A pesquisa foi realizada em duas creches da rede municipal de Navegantes, com os professores, funcionárias e crianças. A reflexão, a partir das observações a campo, sobre o comprometimento, coerência entre discurso e prática, assim como a leitura de códigos, expressos em atitudes, comportamentos e organização; sob a perspectiva profissional dos educadores das creches nos levou à fundamentação teórica embasada nos estudos do antropólogo Ingold (2006), Gibson (1974), Maturana (2001, 2002), que apontam os códigos expressos e seus significados culturais, as affordances e concepção autopoietica da vida e das relações do ambiente natural para uma formação ecológica das crianças. Assim, nosso estudo aponta os aspectos ecológicos relacionados a esta história cultural que nem sempre são valorizados nas creches e nas instituições infantis e abre a discussão de uma outra imagem do pensamento, ressaltando a relevância da incorporação da formação ecológica no currículo e na formação de professores da Educação Infantil de 0 a 3 anos.

Palavras-chave: Ambiente escolar; educação infantil; códigos; formação ecológica.

ABSTRACT

This research was carried out to observe the organization, use and appropriation of the environmental school on nurseries (0 – 3 years), emphasizing how important is the place, as educator and on the ecological education of children. The methodology of the research was made by observations on nursery and detailed description on a field diary. The objectives of this research was to characterize the internal environment (institutional) and external (school yard); see how teachers use and organize the school environment and how take place of their teaching practice; check how the children absorb the environment looking for to identify the codes of the occult daily plan. The research was conducted in two municipal nurseries of Navegantes, with teachers, administrative employee and children. The reflection from the field observations, regarding the commitment, coherence between speech and practice, as well as the reading of codes, expressed in attitudes and organization; under the perspective professional of the educators of the nursery lead us to theory based on studies of the anthropologist as Ingold (2006), Gibson (1971), Maturana (2001, 2002), that point the expressed codes and their cultural meanings, as affordances and conception of life and relations of the natural environment for an ecological education of children. So, our study points the ecological aspects related to this cultural history that are despised in the nurseries and in the children's institutions. It starts discussion of another image thoughts, emphasizing the relevance of the incorporation of the ecological training in curriculum and in the training of teachers in early childhood education (0-3 years).

Key-words: School environment; early childhood education; codes; ecological education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	As contribuições de Tim Ingold	19
2.2	As contribuições de James Gibson e outros teóricos	23
2.3	Ambiente ⇔ crianças e práticas educativas	30
3	REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR, ORGANIZAÇÃO, USO E APROPRIAÇÃO	35
3.1	Paisagismo pedagógico: um instrumento na formação ecológica das crianças	59
3.2	Os parâmetros básicos de infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil – MEC	61
4	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	68
4.1	Contexto da pesquisa	70
4.1.1	Participantes da pesquisa e características das creches	73
4.1.1.1	O Centro Municipal de Educação Infantil “A”	73
4.1.1.2	O Centro Municipal de Educação Infantil “B”	76
4.2	Procedimentos da coleta de dados	80
5	ANÁLISE	83
5.1	Da observação da organização, uso do ambiente escolar pelos adultos	83
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	110
	APÊNDICES	127

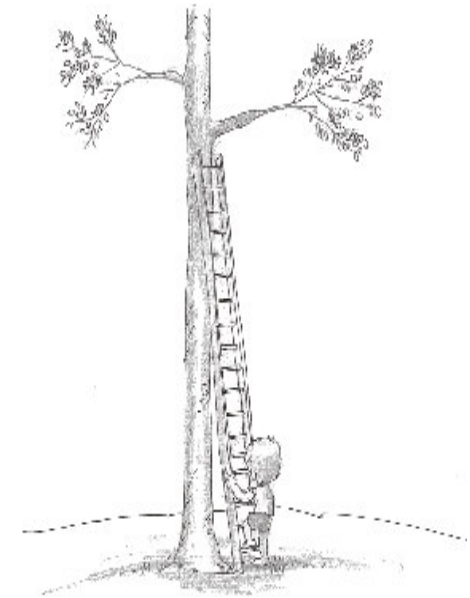
1 INTRODUÇÃO

Procurou-se avaliar, com sensibilidade e respeito, às relações dos humanos entre si e com a natureza. Na concepção de que o humano se percebe como tal a partir das relações estabelecidas com as outras pessoas, com o ambiente e considerando-se a necessidade de compreender as relações que o ambiente possibilita a quem o habita, portanto nele interage, surgiu o interesse em pesquisar o ambiente das creches e suas interações. Como profissional da área da Engenharia e atuando como Agrônoma paisagista, durante os últimos 20 anos, eu relaciono e canalizo para o ambiente as minhas emoções e ações. Acredito nas intencionalidades traduzidas na construção e relação com o ambiente, processos daqueles que nele interagem, sobretudo as crianças.

As interações entre o ambiente e as crianças devem ser possibilitadas. Na percepção sensível reconhecer os elementos educativos otimizados neste devir, são lentes pelas quais vislumbro alternativas para o desafio contemporâneo de um convívio saudável na natureza e a possibilidade de constituir sociedades sustentáveis.

A presente pesquisa traz reflexões sobre os sentidos e compromissos fundamentais do trabalho dos profissionais em creches e pré-escolas; com a intenção de contribuir para formas de viver e sentir a Natureza como parte do currículo escolar.

O desafio da escola, inicialmente, era ensinar as crianças os conhecimentos necessários à constituição de uma sociedade urbana e industrial, nos moldes capitalistas; hoje o desafio parece ser educar, na perspectiva de uma sociedade urbana, industrial e sustentável. Permitir-se sentir e pensar o mundo e as relações como processos naturais e culturais, faz-se necessário,



inicialmente, que aprendamos a respeitar, para que conservar e preservar seja uma atitude natural e espontânea. Isto implica em rever algumas concepções de mundo e de conhecimento que orientam as propostas curriculares.

Sobretudo as concepções que tratam da natureza como algo que não tem valor em si, mas é simplesmente um pano de fundo para as ações humanas ou um recurso material disponível ao homem para mover a economia industrial, na produção mercantil. Na busca deste objetivo, tornou-se imprescindível que os humanos assumissem, a cada dia, uma postura mais antropocêntrica, sentindo-se superiores à natureza e deixassem de perceber-se como parte desta (HUTSCHINSON, 2000).

Na concepção da idéia de que tudo o que não é humano, os vegetais, os animais, os minerais, as florestas, o solo, as águas, o ar pertencem ao Homem, decorrem das concepções introduzidas pelo pensamento “cartesiano e capitalista”, de uma separação entre sujeito e mente, entre sujeito de conhecimento e objeto de pesquisa. Uma estratégia indispensável ao domínio e controle do mundo natural. A consequência destes processos foi a super valorização do humano, negando o que o distingue enquanto espécie e menosprezando o que o caracteriza enquanto ser integrante e, portanto, pertencente e dependente da natureza.

As creches e as pré-escolas, dentro de uma concepção holística sustentável de inteireza, deveriam oferecer as possibilidades de sensações, interações, condições materiais e imateriais que contribuem para a formação ecológica como modos de existir. Considerando que a aprendizagem e auto-constituição são processos simultâneos, a vida acontece no cotidiano das instituições escolares, a cada dia com maior intensidade e períodos de tempo integral.



Na escola estamos interessados na produção de autonomia, de criatividade, de processos de constituição de cidadãos e podemos pensar as Instituições de Educação Infantil como territórios de vivenciar o que é bom, o que alegra e são os desafios que nos preparam para a vida, e nos tornam indivíduos autônomos e esclarecidos.

Educar as crianças na perspectiva de uma vida alegre, saudável e solidária, torna-se um desafio. A escola pode e deve participar deste processo. “Somente a alegria é válida, só a alegria permanece e nos aproxima da ação e da beatitude da ação” (DELEUZE, 2002, p. 34). Assim, Deleuze compreende Espinoza na concepção da ação natural, positiva e alegre, daquilo que é bom para o homem, para a natureza e toda sua composição. Permitir e estimular a emersão de sentimentos livres ativos e restabelecendo o encontro com a natureza interna e externa.

Se o desafio da contemporaneidade é formar indivíduos que respeitem a natureza, então desfrutar desta possibilidade não pode ser uma escolha da professora ou da escola, mas um direito natural das crianças e, desta forma, um imperativo pedagógico (TIRIBA, 2005). Já na creche e na pré-escola se considera relevante à aproximação física com a natureza, estabelecendo relações cotidianas como os elementos naturais: o sol, a água, a terra, as plantas e animais fazendo com que sejam elementos presentes, reconhecendo-os como parte das atividades educativas e vindo a constituir e contribuir na formação ecológica das crianças. Nas teorias de Gibson (1977), o sistema perceptivo é capaz de captar informações necessárias para a interação animal-ambiente e pode ser compreendido a partir do conceito de “*affordances*”¹.

¹ “*Affordances*” são as possibilidades do ambiente, uma maneira diversa de considerarmos a percepção do ambiente. Gibson (1977) entende que o significado do ambiente consiste do que é possibilitado.



A vida humana na Terra acontece através do corpo e a partir deste, nos sentimos vivos e materializamos a nossa existência. Entretanto, nas relações que o nosso corpo estabelece e na percepção desta interação ocorre uma valorização da capacidade intelectual, como resultado das concepções antropocêntricas. Subestima-se ou mesmo ignora-se tudo o que nos identifica com os outros seres negando, assim, nossa condição animal. O corpo é a expressão desta identidade, é a prova desta condição, do pertencimento ao reino animal, algo que nos faz iguais a outras espécies que habitam conosco um mesmo ambiente natural.

Dentro desta perspectiva, as rotinas das instituições educacionais, a partir dos procedimentos e práticas educativas, expressam, no cotidiano da escola, que não tem pelo corpo a mesma estima que tem pela mente. A separação corpo - mente, ser humano – natureza, razão – emoção ficam evidentes com uma sobrevalorização intelectual e estímulo antropocêntrico. Torna-se relevante permitir a possibilidade de processos que ajudem as crianças a expressão corporal, e assim, a reconhecerem suas necessidades, não se dissociando da natureza e de um sentido de pertencimento à ela. Faz-se necessária a criação de rotinas e práticas que estabeleçam processos de sintonia com a natureza na constituição de valores de respeito imprescindíveis à formação ecológica das crianças.

Como parte da natureza, as crianças são, ao mesmo tempo, seres da natureza e seres de cultura, frutos do processo natural de “autopoiesis”² (MATURANA, 2002). Ao reconhecer-se a diversidade cultural estabelece-se que todos os seres humanos devem exercer o respeito e assim, com o reconhecimento da biodiversidade que implica no respeito ao conjunto de tudo que vive na biosfera. Não poderemos pensar apenas no bem estar dos humanos porque existe uma

² Fenômeno de auto-organização da matéria que dá origem a todos os seres vivos.



interdependência direta entre todas as espécies; há um equilíbrio global que necessita ser reconhecido e preservado. Assim, o bem estar do humano está relacionado ao campo da Ética³ de Espinoza, quando “a ordem das coisas é então uma ordem de composição de relações que afeta infinitamente toda a natureza” (DELEUZE, 2002, p. 25).

Na busca da compreensão da interrelação entre ambiente e agente encontramos referências na Psicologia Ambiental. As linhas de pesquisa da Psicologia Ambiental apontam para a análise de como o indivíduo percebe e avalia o ambiente, tanto natural como construído, considerando a reciprocidade das relações (MOSER, 1998; PROSHANSKY; ITTELSON; RIVLIN, 1970; GUNTHER; SAGER, 2005; ORSTEIN, 2002). Neste sentido, podemos observar a influência mútua do ambiente e agente: a cada instante, o ambiente atua imprimindo sua força e o agente interage pelas percepções, interações, relações com o contexto. Os humanos alteram a composição do ambiente (CORRAL; VERDUGO, 2005) e o ambiente influencia de maneira significativa a forma de como o indivíduo age (ALTMAN; ROGOFF, 2005) caracterizando assim, ações recíprocas.

Considerando os enunciados, os sujeitos interagem com o ambiente, e este por sua vez exerce influência sobre os sujeitos moldando, modificando e estruturando suas condutas. Tendo em vista este pressuposto o objetivo geral da pesquisa consiste em analisar como é a organização, o uso e a apropriação do ambiente para a formação ecológica.

Apresento como problema da pesquisa, relacionando as considerações introduzidas sobre o ambiente escolar, e como este constitui a partir das posturas filosóficas e políticas adotadas nas instituições, a formação ecológica.

³ Ética é uma tipologia dos modos de existência imanentes, substitui a moral, a qual relaciona sempre a existência a valores transcendentais (DELUZE, 2002, p. 29).



Assim, para a realização da pesquisa definiram-se os objetivos que pudessem corresponder aos questionamentos e responder às minhas inquietações, buscando identificar como as professoras organizam o ambiente, que códigos estão expressos nestas práticas e como as crianças se apropriam desse ambiente e internalizam as concepções decodificadas?

Os itens a serem considerados foram relacionados a seguir:

- Descrição do ambiente escolar, sua organização, estrutura e recursos.
- Caracterizar o ambiente interno (institucional) e o ambiente externo (pátio escolar).
- Caracterizar como os professores utilizam e organizam o ambiente escolar e suas rotinas nas suas práticas pedagógicas.
- Verificar como as crianças apropriam-se do ambiente interno e externo das creches.
- Identificar na organização e uso os códigos sublimares do currículo escolar.

Neste estudo, a reflexão, a partir das observações de campo, sobre o comprometimento, coerência entre discurso e prática, assim como a leitura de códigos, expressos em atitudes, comportamentos e organização das creches e pré-escolas estão sendo considerados.

Esta pesquisa está organizada da seguinte maneira:

A fundamentação teórica está embasada nos estudos do antropólogo Tim Ingold (2006), de J.J.Gibson (1971,1974,1977,1979), Maturana (2001, 2002), que apontam os códigos expressos e seus significados culturais, as *affordances* e concepção autopoietica da vida e das relações do ambiente natural e construído e ainda, os filósofos Deleuze e Guattari(2001) com o movimento filosófico fundamental a uma nova imagem do pensamento.



Na revisão bibliográfica faço um breve relato histórico da educação infantil, desde Pestalozzi, Froebel, passando por Montessori até os dias atuais, na identificação e concepção de ambiente escolar e suas possibilidades, relacionando a perspectiva educativa do Paisagismo Pedagógico como ambiente externo educador. Relacionando os referenciais determinados nos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para as instituições de Educação Infantil, assim como exemplos da Escola Reggio Emilia e as concepções de Hutschinson sobre Educação Ecológica.

Na trajetória metodológica apresento o contexto da pesquisa, seus participantes e os procedimentos de coleta de dados, material fotográfico e a trajetória da análise dos dados.

O capítulo seguinte apresenta a análise a partir da organização e uso, pelos profissionais da educação infantil, das mensagens e das práticas educativas desenvolvidas na rotina das creches identificando como estas determinam uma formação ecológica.

A partir das observações e entrevistas analisei os códigos expressos que poderiam ser decodificados pelas crianças de 0-3 anos a partir da observação do cotidiano das instituições, da atitude e comportamento dos adultos e principalmente das práticas e atividades desenvolvidas com as crianças. A forma como os adultos organizam o ambiente e a rotina da escola revela intencionalidades que se mostram nas práticas educativas e que podem ser determinantes na formação ecológica das crianças.

Assim como os fundamentos teóricos apontados que relacionam como o processo educacional se propaga entre gerações, não é apenas transmitir informações, é antes vivenciar com atenção. Perceber o ambiente é penetrar, é misturar-se nele e são necessárias habilidades (*skills*) que não constituem um atributo do indivíduo, mas uma capacidade de habitar o mundo. Não



são as capacidades que são capturadas, mas as possibilidades de, ou seja, os códigos expressos a serem decodificados (INGOLD, 2006).

Os autores não separam a natureza dos seres que a habitam, e Gibson (1977) contribui com a concepção de “*affordances*”, das possibilidades oferecidas pelo ambiente a partir das capacidades e intenções do agente. Os processos cognitivos e afetivos (MATURANA, 2001) estão implicados na representação do ambiente sendo construídos e constituídos na decodificação que as crianças fazem da atitude e comportamento dos adultos e do grupo de interação (INGOLD, 2006). Constituindo assim uma perspectiva diversa da apresentada nos textos acadêmicos e que determinam qualitativamente a formação ecológica das crianças de 0-3 anos.

Nas considerações finais, ao observar a organização e uso do ambiente escolar, destaco os profissionais da Educação Infantil e como suas práticas, seus comportamentos, sua organização e uso do ambiente influenciam, condicionam e educam silenciosamente construindo concepções. O ambiente é o resultado de sensações que se revelam e produzem marcas profundas, que ficam impregnadas na memória agindo na constituição do indivíduo e, desta forma, formando sua visão, sua concepção ética e suas futuras relações com sua natureza interior e exterior.



2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estudo apresenta os autores Ingold (2006), Gibson (1971, 1977, 1979), Maturana (2001, 2002) e os filósofos Deleuze e Guattari (2001), que proporcionam o embasamento necessário à elucidação e entendimento da concepção da formação ecológica das crianças pequenas e como se constituem estes elementos, no processo formativo e educador durante o desenvolvimento da criança.

2.1 As contribuições de Tim Ingold

Habitar como constitutivo de uma nova percepção do ambiente; perceber o ambiente é misturar-se nele e para isso são necessárias habilidades (*skills*) que nos remetem às propostas do antropólogo inglês Ingold (2006). Por habilidades o autor entende até mesmo os movimentos inatos de andar ou se movimentar na terra, uma vez que o ambiente não está separado da ação do homem e da ação dos animais e plantas. Todos os seres se movimentam e se relacionam entre si. Mas diferentemente das abordagens histórico-culturais que vêem o homem superior aos animais e às plantas, portanto no comando da natureza, portador que é de linguagem, religião ou capacidade simbólica, a abordagem de Ingold sugere dissolver a “rançosa dicotomia entre natureza e cultura



pela dinâmica sinergia entre organismo e ambiente para recuperar a ecologia genuína da vida” (INGOLD, 2006, p. 16).

Esta ecologia, entretanto, é diferente daquela que estamos familiarizados nos livros-texto científicos. É um conhecimento que é fundamentalmente resistente à transmissão na forma textual autorizada, independente dos contextos de seu circunstanciamento no mundo. A ecologia dos livros-texto é anti-ecológica, na medida em que estabelece organismo e ambiente como entidades exclusivas ou coleção de entidades, que em etapa posterior são reunidas e levadas a interação. Uma abordagem ecológica é aquela que parte da premissa do todo-organismo-em-seu-ambiente (INGOLD, 2006).

Portanto dissolve também a distinção ocidental moderna entre sujeito e objeto, entre razão e intuição. O autor identifica outros modos de vida ou de habitar a terra, nos povos caçadores e coletores de tribos indígenas americanas, onde não há as dicotomias ocidentais, entre corpo e alma ou entre razão e intuição. Ainda, quando o antropólogo traz à memória seus passeios ao campo com o pai botânico, na coleta de cogumelos, associando essas atitudes com a dos povos Hageners ou Achuares, ele está chamando a atenção para o processo educacional entre as gerações: educar, para Ingold (2006) não é transmitir uma informação, mas é um vivenciar com atenção, os movimentos do corpo sobre a terra. No aguçar dos sentidos relacionando-os à percepção e revelando formas de entendimento, não no falar, mas no sentir, no caminhar, no perceber. Uma sutil forma humana de educar.

Na percepção do cheiro, do aroma ou do paladar emerge a relação do “*encoding*”, que é uma decodificação. Códigos a serem transmitidos às gerações no processo educativo, nem tanto pela percepção do aroma daquele cogumelo, mas no código que seu pai busca transmitir sobre o



aroma, e o que está revelado na intenção. Os códigos revelados nas interações constituem o processo de formação ecológica. Assim, a educação para Ingold passa a ser uma educação da atenção, baseada nas habilidades (*skills*) que não serão mais atributos de um indivíduo, mas a capacidade de habitar o mundo. É uma relação de afetos, de movimentos. “*Knowledge of the world is gained by moving about in it*” (INGOLD, 2006, p. 55); significa que o conhecimento é obtido por meio do movimento no mundo. Explorando os signos e sinais revelados pela vida; a aquisição de habilidades se faz num engajamento perceptivo direto com os elementos constituintes do universo humano e não humano, animado e inanimado (INGOLD, 2006).

É fácil identificar, nessas posições de Ingold, ressonâncias de Espinoza⁴ para quem tudo e todos só podem ser conhecidos pelos encontros dos corpos e almas, os dois atributos da substância infinita que é Deus. Deus como natureza. A percepção humana só alcança os dois atributos da substância infinita que são pensamento e extensão⁵. Cada atributo seja pensamento seja extensão se expressa de infinitos modos. Mas tudo, corpo e alma são imanentes à substância infinita. Com isso, Espinoza descarta completamente a separação cartesiana entre corpo e pensamento. Corpo e pensamento são a mesma coisa para Espinoza uma vez que são atributos da mesma substância. Corpos e pensamentos só podem ser afetados por outros corpos e por outros pensamentos, mas, corpo e mente, em Espinoza, são paralelos, um não sendo mais importante que o outro na tese do paralelismo ontológico dos atributos.

⁴ Spinoza filósofo sec.XIV, destacou-se pelas suas posições do panteísmo (Deus, natureza naturante) e do monismo neutro. Escreveu a *Ética* sob a forma de postulados e definições, como se fosse um tratado de geometria.

⁵ Extensão para Espinoza é corpo.



Dessa forma podemos dizer então, que posturas diversas permeiam a produção de conhecimentos em várias áreas, seja na antropologia, na filosofia, seja na psicologia ou na educação. É o que evidencia Mostafa (2008) no contraponto entre Vygotsky e Deleuze no qual às posições espinosistas de Deleuze traçam uma geofilosofia, isto é, formas de pensar em paralelismo com movimentos dos corpos sobre a terra. Novamente o ambiente educa e possibilita pensar.

Já os autores com quem nos alinhamos nesta fundamentação teórica não separam a natureza dos seres que a habitam, pois eles também são parte da natureza. Com o que Ingold (2006) poderá dizer, junto com os fisiocratas, que a terra também gera a riqueza das nações. O que dá a Ingold o gancho para defender a produção como um processo de fazer crescer algo, o conceito de “*growing*”⁶ e não como na visão de Marx, de produção/fabricação de algo (INGOLD, 2006, p. 81). Assim, o autor apresenta um paralelismo em que fabricar utensílios, plantar flores, criar animais e educar as crianças são processos do mesmo tipo.

Trata-se de movimentos de corpos sobre a terra, em uma inspiração em que ecoa a filosofia de Espinoza. O mundo se move e os seres modificam-se junto com o mundo, significa que o mundo ele mesmo se movimenta. E que ele não existe sem os seres que o constituem.

De acordo com a perspectiva “moradia”, Ingold (2006) trata “a paisagem constituída de um registro duradouro e testemunho de vidas e obras de gerações passadas que habitaram e ao fazê-lo, deixaram marcas de si” (INGOLD, 2006, p. 189). Habitantes da morada mudaram-se de um lado para outro e desempenharam importante papel na formação da paisagem.

⁶ *Growing* significa desenvolver crescendo, um transforma-se contínuo.



Em contraponto, diga-se de passagem, a noção antropológica de Marx sobre o trabalho também aponta para a transformação do homem no processo de trabalho. Mas uma vez terminado o processo, a natureza permanece sempre exterior à construção humana, produzindo uma separação entre natureza e cultura, como esclarece Mostafa (2008). Tal separação acontece por excesso de humanismo ou de sociabilidade pensada apenas para os seres humanos, como que para afastar a visão naturalista.

2.2 As contribuições de James Gibson e outros teóricos

Nesta perspectiva, Gibson (1977) contribui com a noção de “*affordances*”, expressando as possibilidades oferecidas pelo ambiente a partir das capacidades e intenções do agente. Um processo recíproco de interação entre agente↔ambiente. O entendimento da noção de “*affordances*” pode auxiliar na compreensão do entendimento dos processos de formação da identidade individual, um complexo processo de auto-organização, dado que podem ocorrer muitas disponibilidades na relação entre ambiente e agente, e sua individuação indicar caminhos da formação da identidade.

Na preocupação de compreender como o processo educativo se constitui na formação da concepção do ambiente e seus vínculos, estruturando as noções ecológicas do agente↔natureza, Gibson (1977). É exatamente a maneira de perceber o mundo que é orientada e designada para as ações sobre o ambiente.



Gibson (1971b) entende que não são as qualidades ou propriedades do ambiente que são captadas, mas a possibilidade de ação. O fato de um objeto ser usado com uma finalidade não significa que não possa ser utilizado de outra maneira, por exemplo: um pincel pode ser utilizado para pintar, mas pode também ser utilizado para varrer uma superfície lixada. Todas as possibilidades são consistentes, mas para a percepção não interessa os nomes atribuídos. O que importa é a ação que possibilita.

Cada agente faz uma leitura do *layout*, da organização. Cada leitura terá diferentes *affordances* para diferentes agentes, pois cada um possui repertórios diversos de ação (GIBSON, 1971b). Na proposta gibsoniana a percepção é ecológica. É resultado da interação recíproca entre agente e ambiente. Nesta perspectiva, a complementariedade pode ser visualizada a partir do conceito de nicho, que é como as espécies vivem. Nicho não é o lugar, é um espaço de interação com características ambientais que são próprias às espécies e estas se ajustam adequadamente (GIBSON, 1976, 1977, 1979).

Encontramos nestas concepções a proximidade aos estudos de Ingold (2006), na decodificação dos “*affordances*”.

Relevante considerar que no processo interativo, não são as qualidades que são captadas, mas as possibilidades de ação, recordando os estudos de Ingold (2006) quando se reporta aos códigos expressos a serem decodificados, logo, percebemos o comportamento, código, associado às características do ambiente. A educação se processa nestas interações. O educar acontece a partir da leitura dos códigos, ou melhor, da decodificação associada a afetividade que o código revela ao agente e nesta trajetória de construção de imagens, auxiliando na constituição da personalidade do agente e do desenvolvimento de sua capacidade de percepção (INGOLD, 2006).



A percepção pode ser entendida como um acoplamento e organização de *affordances*, úteis e seguras ao agente. Se o ambiente contém significados, então não é puramente físico (CHEMERO *apud* OLIVEIRA; RODRIGUES, 2006). As teorias de Gibson superam estas dicotomias combatendo o dualismo platônico, mente *versus* matéria. Para Gibson a percepção é um evento ecológico ao invés de um estado isolado da mente, envolvendo interdependência entre agente e ambiente. O conceito de *affordances* a partir do conceito de reciprocidade minimiza o abismo entre matéria e mente.

Os teóricos Ingold (2006), Gibson (1977) e Maturana(2001) apontam o rompimento deste paradigma ecológico; um novo panorama se abre na comunidade científica. E será necessário descer das alturas do imaginário da razão abstrata e engajar-se ativa e continuamente com o nosso ambiente; na tentativa de recuperar a realidade do processo de vida em si (INGOLD, 2006).

Nas concepções de Maturana, percebe-se a importância das interações e da evolução dinâmica dos processos educativos, que se desenvolvem contínua e reciprocamente. A criança e o adulto se mesclam, se fundem, em um devir, e desta forma, se constituem entre si e no ambiente. Não existe um consenso, no entanto, de que as crianças na primeira infância são pensadas como criaturas da natureza.

O educar, desta forma, se constitui no processo em que a criança ou o adulto convivem um com o outro e, ao conviver se transformam, de maneira que o modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no ambiente de convivência “[...] A educação configura um universo, e os educandos confirmam seu viver o mundo como vivem sua educação e os educadores confirmam o mundo que vivem ao serem educados no educar” (MATURANA, 2002, p. 29).



Mesmo e por serem criaturas da natureza, as crianças portam ou adquirem através das habilidades (*skills*) regras e valores, que na dimensão moral são parte do processo de socialização (INGOLD, 2006). Poderíamos apreender o sentido destes enunciados, constituintes do processo de socialização na interrelação da natureza com a natureza, já que as crianças se movimentam na liberdade dos corpos tanto quanto os galhos de uma árvore dançam ao sabor dos ventos na natureza-cosmo. Temos então o esquema natureza↔natureza para representar essas relações dançarinas. Isto leva a supor outro esquema: sujeito natureza↔paisagem natureza e, portanto, natureza↔ambiente.

A partir desta linha tênue entre habilidades perceptivas e significados imanentes do ambiente, as habilidades perceptivas não são tão construídas pelo homem como reveladas pelo ambiente neste contraponto entre Ingold e Maturana, estes dois autores que estão alinhados com a concepção do ambiente educador, revelado nas relações recíprocas.

Na biologia sabe-se que cada indivíduo requer um tipo particular de ambiente e determinado ambiente implica certo tipo de indivíduo. Não existe ambiente independente do indivíduo nem indivíduo independente do ambiente. Poderia propor-se que percepção e comportamento são recíprocos e formam um único sistema dinâmico. Observa-se assim, que a reação perceptiva pode ser entendida como um acoplamento, isto é, ao relacionarem-se indivíduo e ambiente, e ao afirmar-se que o indivíduo ao interagir com o ambiente percebe a si mesmo, traduz a idéia de reciprocidade, e reconhece-se que há uma interdependência dinâmica entre ambos (MATURANA, 2001, 2002).

A unidade de análise primária está no ecossistema, e não no indivíduo e/ou no ambiente, como categorias distintas; estes esclarecimentos nos possibilitam algumas idéias que podem

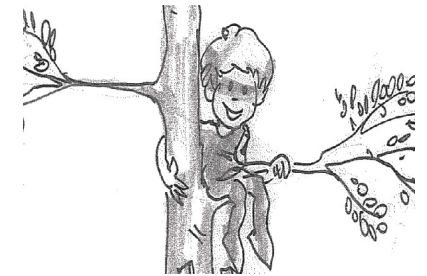


auxiliar na compreensão da interação indivíduo↔ambiente. Somos indivíduos urbanos e interagimos em um ambiente construído modificado, mas devemos ter sempre em mente que estamos tratando de um ambiente, isto é, de um processo interativo. Quando nos questionamos sobre a submissão dos recursos naturais para a transformação de materiais virgens pré-existentes em objetos, nos perguntamos o que significa esta transformação.

Com esta aproximação realizada por Ingold (2006) entre o fazer coisas, cultivar plantas, criar animais e educar crianças, concluímos que o processo de transformação é um processo de socialização e comum aos seres humanos e não humanos, não só porque os animais vivem em sociedade, como exemplo: colméia, matilha, bando; mas também porque as qualidades expressivas da natureza, cor, aroma, som, forma, texturas se combinam no plano de composição da vida. É isso que faz, segundo Deleuze e Guattari, a vida como obra de arte.

Na lógica deleuziana, a idéia-ser-natureza, e os fenômenos que ela cria, são uma relação de expressão. As forças cósmicas arrastam o homem e os seres e compõem com eles, de tal maneira que a arte torna sensíveis essas forças que parecem insensíveis. É na relação da arte com a vida que poderemos entender as diferenças entre uma abordagem cartesiana que tem a razão como princípio ordenador e outra que têm a natureza ou o Ser-Natureza como princípio e causa suficiente da idéia-ser. Vivencia-se uma experiência estética, ao mesmo tempo objetiva e subjetiva de construção de mundos (MOSTAFA, 2008).

Na escola criam-se territórios que geram paisagens, ou ainda formam-se territórios escolares com paisagens-ambiente, configurando-se como atualizações de sua imanência. Há uma dinâmica no território: a mutabilidade tanto de seus elementos como o movimento de quem os observa. Deleuze e Guattari (1997, p. 20) colocam: “[...] não nos interessamos pelas características



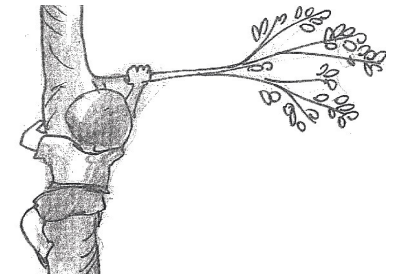
interessamo-nos pelos modos de expansão, de propagação, de ocupação, de contágio”. Emerge neste enunciado a relevância da percepção do ambiente como educador e não palco de organização estruturante para o educar como será apontado na revisão bibliográfica que desenvolveremos no próximo capítulo.

Deleuze e Guattari são conhecidos como filósofos da vida e como tal teorizam sobre o plano de composição que é o plano da vida. A vida como uma composição. Em sua inspiração nietzcheniana eles falam da vida como obra de arte.

Gostaríamos também de pensar a escola como obra de arte. Os autores salientam: “cada território, cada habitat junta seus planos ou suas extensões, não apenas espaço-temporais, mas qualitativos [...]” (DELEUZE; GUATTARI *apud* MOSTAFA, 2008, p. 38). O plano de composição é vital.

O plano de composição é, portanto, vital e exige também uma espécie de desenquadramento para que a casa se abra sobre o território e que este se abra sobre o universo, “que vá da casa-território à cidade-cosmos e que dissolva agora a identidade do lugar na variação da terra” (id., p. 39). E assim podemos compreender as diversas maneiras como os elementos do território-escola conectam-se na percepção das crianças e constituem os processos da experiência vivida.

O processo de indivíduo objeto, de objeto-indivíduo, de indivíduo-indivíduo, constitui a socialização; socializar é relacionar-se. A educação neste processo dinâmico entre indivíduos e meio corresponde ao interpretar códigos que passam para as gerações subsequentes, na percepção do universo, na revelação do infinito.



O indivíduo não pode existir sem um ambiente que o circunde e assim o ambiente implica o indivíduo a ser circundado (GIBSON, 1979). “Reconhecer que somos sistemas determinados em nossa estrutura implica em aceitar o espaço de relações” (MATURANA, 2001, p. 28).

Reconhecer e aceitar a estrutura como ambiente, implica em aceitar as interações como constituintes fundamentais do processo. O resultado deste é um devir de mudanças estruturais contingentes com a sequência de interações do indivíduo e ambiente. O presente surge a cada instante como uma transformação do presente no instante. Tanto para Gibson (1979) como para Maturana (2002), a informação une o indivíduo e seu ambiente, e especifica ambos, pois envolve estrutura que, por sua vez, envolve relações. Ocorre uma “relação de complementaridade, que se estabelece entre o indivíduo e o ambiente” (MATURANA, 2002, p. 28-30).

Ao procurarmos uma relação com a formação ecológica das crianças, neste encontro está Günther (1997), Corraliza (1998) e Pol (1993) que esclarecem que as crises ambientais não são do ambiente, mas uma crise do humano na relação com o ambiente. As inúmeras informações sobre a crise ambiental e as mudanças climáticas e planetárias nos colocam frente a dilemas e questionamentos, mas em suma, encontramos que a crise ambiental refere-se a uma crise na relação do humano com seu habitat e como as sociedades têm contribuído sistematicamente para o deterioramento do ambiente.

Os estudos neste campo permitem desenvolver teórica e cientificamente conhecimentos sobre o entendimento e compreensão da forma de agir dos indivíduos e da influência nos rumos das sociedades. Os processos cognitivos e afetivos (MATURANA, 2001) estão implicados na representação do ambiente (GUNTHER, 1997), sendo construídos e constituídos na decodificação



que as crianças fazem da atitude e comportamento dos adultos e do grupo de interação (INGOLD, 2006).

Entretanto, o mapeamento comportamental dos indivíduos em um ambiente combinados com a representação mental que se forma a partir do ambiente e das relações que se estabelecem nele (GUNTHER, 1997), podem se interpretados a partir do ambiente educador da creche, pela decodificação expressa nas paredes, no comportamento, nas práticas pedagógicas, nos afetos, na atitude do adulto educador. Algo que impregna o humano e sem ter a destreza de poder descrever e saber onde se encontram os fundamentos, pode-se dizer que afeta o comportamento, mas o indivíduo não é consciente de sua influência (ARAGONES; AMERIGO, 1998).

Cabe ressaltar que o ambiente influencia e obviamente afeta o comportamento dos indivíduos, entretanto, não de forma direta e mecânica, mas subjetiva e complexa pelos inúmeros variantes. A dinâmica dos sistemas em que os componentes humano↔ambiente apresentam relações simultâneas, recíprocas, paralelas e complexas, direciona de forma diversa esta compreensão.

2.3 Ambiente ↔ crianças e práticas educativas

Nos estudos antropológicos de Ingold (2006), há vários exemplos etnográficos de diferentes tribos, de diferentes continentes como os povos Ahuares do Alto Amazonas, os povos de Mount Hagen de Papua Nova Guiné ou ainda os povos Dogon de Mali da África. Apresentam formas e

maneiras de relacionar-se com o ambiente, com concepções de ambiente doméstico e ambiente selvagem e como educam suas crianças. Estes estudos podem nos orientar na perspectiva da formação ecológica e desenvolvimento humano na primeira infância.

Nos povos do Alto Amazonas, o foco da vida doméstica está centrado nas ocas, que se situam dentro do jardim e este é circundado pela floresta. Todos os membros da comunidade trabalham nas atividades de jardinagem apesar de ser uma atividade exclusivamente feminina, assim como a caça corresponde aos homens. A maternidade é exercida pelas mulheres com seus jardins assim como com suas crianças.

Os povos Hagen da Nova Guiné também traçam paralelos entre cultivar plantas e crianças, como um processo de cuidado e desenvolvimento da maturidade e das responsabilidades na tribo. As regras e valores morais são incorporados durante o processo de socialização das crianças. Em todas as comunidades, a natureza e o respeito são definitivos, as relações que os indivíduos têm com a natureza são diretamente proporcionais à necessidade e dependência desta, mas associados ao respeito incondicional. Por exemplo: cultivar os jardins é tanto assistir e acompanhar o desenvolvimento das crianças como coletar os frutos, da maturidade, amanhã.

Nos exemplos dos povos amazonenses e orientais citados acima, há evidências da importância das habilidades (*skills*) traduzidas em códigos transmitidos no processo cultural de geração a geração. Entretanto devemos entender por habilidades a capacidade de conectar informações gestuais, sentimentais, orgânicas e inorgânicas e não somente transmissão de informação; habilidades também não são um simples saber fazer, mas saber viver em congruência com o ambiente. Relacionam-se então, os indivíduos e suas atividades no ambiente e seus significados fundamentais. Deve-se pensar em indivíduos conscientes e preparados para habitar



um mundo onde o social e o natural são um só. E as formas não serão impostas, mas emergirão de um contexto, de um envolvimento simples e contínuo no campo das relações (INGOLD, 2006).

Maturana relaciona o educar de modo que as crianças aprendam a aceitar-se e respeitar-se, porque assim poderão aceitar e respeitar os outros. A natureza do humano na relação ecológica constitui-se no respeito ao lugar/território onde se relacionam os indivíduos. “Somos contínuos seres variáveis; somos um devir, que não é absoluto nem necessariamente eterno” (MATURANA, 2002, p. 30). “A aceitação de si e o auto-respeito não se dão se os afazeres de uma pessoa não são adequados ao viver”. Indivíduos aprisionados no fazer (saber) não aprendem um fazer (pensar) que permite quaisquer outros fazeres para modificar o mundo (MATURANA, 2002, p. 31).

Vemos também ecos da ética de Espinoza em Maturana, já que para Spinoza os três gêneros do conhecimento são modos de existência. Assim usaríamos a expressão de Gibson (1971a) “*affordance*” como uma expressão adequada para visualizarmos as crianças no ambiente.

Propiciação, como tradução de “*affordance*”, significa “aquilo que objetos, lugares e eventos possibilitam enquanto encontros espinosistas de primeiridade, os afetos” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2006, p. 120-130) Entretanto, Corraliza (1998) diz que o significado atribuído ao ambiente é um conjunto de conteúdos que a um individuo lhe possibilita compreender o que é para ele o lugar (TUAN, 1980). Quando a experiência emocional do lugar forma parte e entra em jogo com inúmeras esferas de ação como representação, emoção e ação, só poderíamos supor que tal experiência influi no comportamento. Todas estas inferências trazem à tona, a agenda oculta, em torno da qual se organizam e se constituem, as representações, o conhecimento, as relações do ambiente e agente.



Maturana (2002) fornece os esclarecimentos sobre a visão biológica da aprendizagem. Alguns conceitos do autor nos permitem entender a relação entre emoção, linguagem e educação. Dando ênfase ao determinismo estrutural, o sistema se relaciona com o ambiente de acordo com sua estrutura naquele momento, em que tanto o organismo como o ambiente vão mudando (VASCONCELOS, 2002).

Transportando os enunciados temos as crianças e a creche, o ambiente e os indivíduos em uma interação autopoietica. “[...] somos como somos em congruência com nosso meio e que nosso meio é como é em congruência conosco; e quando esta congruência se perde, não somos mais” (MATURANA, 2002, p. 63).

Em sociedades tradicionais (por exemplo, em culturas indígenas e neolíticas), uma visão biocêntrica de mundo e de práticas econômicas e tecnológicas sustentáveis, é a base da vida diária, nas trocas, no plantio para o sustento, e encontrando expressão cultural nas artes e nas conquistas humanas. A cultura e a narrativa oral oferecem os meios principais pelos quais valores e normas ecologicamente sensíveis são transmitidos dos adultos para as crianças, “*encodings*” de Ingold (2006). O *self* emerge como uma extensão da natureza e do “lugar”.

A qualidade cíclica dos processos naturais informava a cosmologia subjacente. Essa visão cíclica do ser humano, tão necessária para a sobrevivência cultural a longo prazo, se perdeu em grande parte nesta era moderna e industrial (HUTCHINSON, 2000). A necessidade de recuperar um sentido de conexão com o mundo natural e com a comunidade da Terra como um todo surge como uma tarefa cultural essencial para que possamos responder efetivamente ao desafio ecológico.



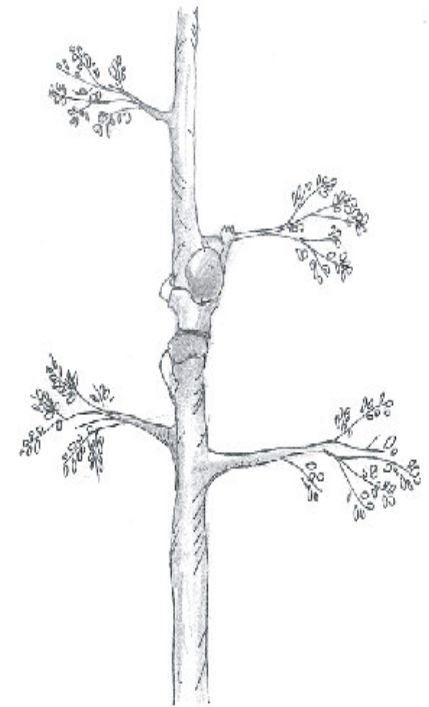


3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE O AMBIENTE ESCOLAR, ORGANIZAÇÃO, USO E APROPRIAÇÃO

O objeto de discussão da pesquisa é o espaço como ambiente habitado, lugar de múltiplas possibilidades, mas também, de restrições que se transformam em desafios e, portanto um espaço de constituição, isto é, um espaço educador. O ambiente escolar e as relações que ocorrem retratam uma ideologia expressa na organização do ambiente. Este ambiente contribui na constituição da formação ecológica, social, cultural e psicológica das nossas crianças.

Os pressupostos da Psicologia Ambiental nos auxiliam na compreensão do estudo do inter-relacionamento entre o comportamento e ambiente físico, tanto construído quanto natural (FISCHER; BELL; BAUM, 1984). A definição de Smith não deixa de ser uma variação da definição de ecologia: “o estudo do inter-relacionamento dos organismos com seu ambiente e entre si” (GUNTHER; ROZENTRATEN, 2005, p. 1). De acordo com Gifford (1987) os temas podem ser agrupados em três eixos; processos individuais (percepção e avaliação, personalidade e ambiente); processos sociais (espaço, território, aglomeração, privacidade) e processos sociais (comunidade, ambiente, viagem, lazer, promoção ambiental e ecológica) conferindo à Psicologia Ambiental um diálogo interdisciplinar.

As creches são espaços de educação coletiva onde se estabelecem as primeiras relações fora da família, e as crianças passam muitas horas neste convívio. A criança como ser de direitos “que pode e deve propor, recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado” (BRASIL.



RCNEI, 2006, p. 7). Na concepção deste trabalho entendemos a criança como uma pessoa capaz e completa.

Para compreendermos como ocorre a interação do ambiente e agente, é necessário esclarecer o conceito de desenvolvimento infantil: “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida” (BRONFENBRENNER, 1996, p. 191). Segundo o autor, o ambiente deve ser entendido como estruturas encaixadas constituindo as interações do processo micro ↔ meso ↔ exo ↔ macrosistema. E complementando o ambiente, neste processo, muda, a cada instante, em uma reconstrução e desconstrução que o processo exige.

O ambiente assume uma concepção de diversas manifestações entre si relacionadas, o que nos reporta a um sistema. Esta representação é elaborada no sentido de expressar a concepção de que o espaço físico pode ser interpretado como conceito de território, e ou lugar, e ou ambiente, e ou paisagem; sem desconhecermos que cada uma dessas dimensões está contida em todas as outras. Ao falarmos de paisagem, a primeira figura nos transporta à imagem da natureza, do ambiente exterior, aos jardins que também compõe nosso ambiente escolar e deve estar de acordo a possibilitar aprendizagens, práticas educativas, segurança e conforto ambiental. “O jardim é imaginado em função do diálogo que pode estabelecer com seus elementos, é dinâmico, constitui um caminho, uma travessia, um ambiente impregnado de possibilidades e desafios” (SOLANO, 2000, p. 197).

Os autores clássicos Rousseau e Froebel apresentaram um discurso romântico, idealista e naturalista, que trabalha a idéia de um espaço que integrava as crianças pequenas à natureza, mantendo a mente e o corpo saudáveis. Rousseau pensou em um espaço natural e Froebel, como já



anteriormente citado, os jardins de infância (*kindergarten*) (BARBOSA, 2006). Sendo evidente que as escolas do bosque ou jardins de infância, “[...] expressaram em sua institucionalização material, as teorias que os legitimaram, como igualmente é notório que as escolas seriadas ou classes de ensino mútuo refletiram as práticas didáticas que se abrigaram entre estes muros” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 26).

Traçando algumas considerações sobre o histórico das creches no Brasil, a Educação Infantil percorreu um lento caminho. Inicialmente, vinculado à saúde, higiene e alimentação; amparo à pobreza e filantropia. As instituições de educação infantil para crianças de 0-6 anos começaram, na Europa, no final do século XVIII, mas apresentavam cunho educativo (MONARCHA, 2001). Nelas as crianças deveriam perder os maus hábitos, adquirir obediência, sinceridade, bondade, ordem, conhecer as letras maiúsculas assim como as primeiras noções de moral e religião.

Em 1812, um empresário escocês fundou uma escola que acolhia crianças desde a idade que pudessem andar até 25 anos. Em 1818 cria-se uma escola no Reino Unido de 2-7 anos. Em 1826, na França, criou-se uma comissão escola de asilo e escola normal para formação do pessoal (MONARCHA, 2001).

Nas escolas de Froebel, os espaços para crianças pequenas foram idealizados respeitando os princípios de liberdade e harmonia com a natureza, propondo espaços diferenciados para possibilitar aprendizados. Seus Jardins de Infância (*kindergarten*) eram cuidados por jardineiras, e as pequenas flores deveriam ser regadas e cuidadas diariamente. O contato com a natureza, conviver com os elementos da natureza: animais, plantas, sol, terra, chuva era um dos princípios de sua filosofia. A proposta pedagógica era pautada no desenvolvimento da natureza interna da



criança, já desde o nascimento. Dando destaque às áreas externas, amplas com diversas divisões, para trabalhos individuais e outros coletivos (HORN, 2004).

O sistema pedagógico de Montessori liga-se ao de Pestalozzi quando o ambiente escolar transforma-se em ambiente afetivo de alegria, ajuda mútua e silêncio das crianças. Montessori procurou ajustar seu método a outros para uma melhoria da educação como todo. As tendências de Froebel (*kindergarten*) e Montessori (*Case dei Bambini*) se equiparam quando tratam de sentimentos de amor, respeito às crianças como seres espirituais. E ambos insistem na importância de atender-se às necessidades da criança de explorar o ambiente. Para Froebel, o adulto deve auxiliar a criança e para Montessori deve guiar, conduzir, ser o suporte (MACHADO, 1986).

Tanto Froebel (1837) como Montessori (1965) foram os precursores de uma nova perspectiva para as crianças, com a adequação do mobiliário e do espaço às necessidades e exigências das crianças pequenas, mas sempre dentro de uma disciplina rígida própria daquele contexto histórico, início séc.XIX. Na história das creches, Maria Montessori (1870-1952) criou as escolas: *Case dei Bambini* e atendiam crianças carentes, cujo ambiente era adaptado ao tamanho e às necessidades das crianças, com materiais para desenvolver sensações, habilidades e as percepções.

Nas propostas filosóficas estava explícita a idéia de processo contínuo e gradativo, e a criança deveria rever suas descobertas e as utilizar nas novas experiências. Nas teorias das Escolas Montessori (1907) o espaço físico era pensado para que as crianças pudessem satisfazer suas necessidades. Nas salas equipadas com o mobiliário próprio, a metodologia previa que o

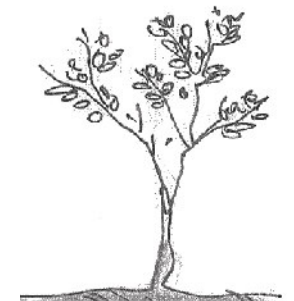


espaço fosse sendo ocupado aos poucos, com a participação das crianças e das professoras. Uma noção diferente de espaço, ocupação e participação.

Na metodologia de Montessori, a organização do ambiente era fundamental para descentrar a ação do adulto, possibilitando maior liberdade das crianças. O controle passava do adulto para o ambiente, onde o destaque ficava com a organização, equipamento e o mobiliário. Atualmente, nos estudos de Horn (2004), o reconhecimento da importância do ambiente sobre o desenvolvimento infantil e a influência sobre a prática pedagógica vem sendo a cada dia, mais reconhecida (HORN, 2004).

Em 1883, no Brasil, o inspetor geral da Instrução Pública, Souza Bandeira Filho, publicou um relatório, após viagens a França, Suíça, Áustria e Alemanha. Nestes países, ele encontrou instituições que se destinavam e acolhiam as crianças de operários com fins humanitários e caridosos. A interpretação que acompanha a história da educação Infantil para crianças pobres teve uma trajetória diferente dos jardins de infância, que tinham caráter assistencial (MONARCHA, 2001).

Conforme a história da Educação Infantil de 0-6 anos, o atendimento, inicialmente, era apenas das crianças oriundas de famílias com dificuldades econômicas, que geralmente eram realizadas por entidades públicas ou filantrópicas, onde se observava a caridade e não os direitos intrínsecos das crianças. A Constituição de 1988, graças a um movimento de educadores, representou um marco, ao estabelecer como dever do estado, por meio dos municípios, garantia à educação Infantil, com acesso para todas as crianças de 0-6 anos a creches e pré-escolas (BRASIL, 2006). Já a LDB, promulgada em 1996, visava a construção e a conservação das



instalações escolares que passou a ser incluída nos orçamentos da educação. Como resultado, um novo status é conferido à criança, garantindo-lhe os direitos de cidadã.

Um espaço e o modo como ele é organizado resulta sempre das idéias, das opções, da cultura, das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a imagem da criança e dos adultos que o organizam; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.

Quando pensamos em um trabalho pedagógico, estruturamos um trabalho conjunto professor ↔ criança. O bom senso sugere que a criança desenvolva suas habilidades, executando as atividades propostas como forma a permitir o acesso às outras atividades mais complexas. O domínio de certas habilidades permitirá uma exploração segura das outras, desenvolvendo desta forma a autonomia da criança e sua auto-estima. Os materiais disponíveis devem permitir o contato com o tato, cheiro, textura, em que a experimentação envolve sempre aspectos recorrentes, tocando o objeto, percebendo-o, identificando texturas e formas e, simultaneamente, desenvolvendo um conhecer tátil que a mão possibilita. O tato é um momento essencial nas atividades infantis; é o momento de apropriação do conhecimento pela criança (MELLO, 2001 *apud* MONARCHA, 2001).

Nessa trajetória, o movimento da educação infantil teve que rever seus conceitos, pois para atender os interesses das classes dominantes, alguns princípios que nortearam a prática da educação infantil no Brasil, desde seu início, ainda continuam permeando nos dias de hoje. As reflexões e os estudos sobre esse tema são de extrema importância para entendermos a concepção de infância e suas implicações, o contexto no qual a criança vive e está inserida e bem como suas necessidades.



Sob as perspectivas da arquitetura, Lima (1989), por meio de uma abordagem histórica do espaço escolar discorre sobre o disciplinamento e o controle dos corpos, caracterizando as nossas instituições como semelhantes às européias. A disciplina, ordem e controle eram impostos sem considerar as crianças com suas reais necessidades (LIMA, 1989).

Os espaços internos e externos - espaços institucionais⁷- estão arquitetonicamente estruturados, de acordo com Barbosa, constituindo uma linguagem que expressa nas paredes concretas uma ordem simbólica (BARBOSA, 2006). Já Frago e Escolano (2001), acrescentam que a arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui sua materialidade, um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda a semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

Dentro destas inúmeras possibilidades entendemos ambiente escolar como o conjunto de subjetividades, intencionalidades, sendo o espaço onde as crianças descobrem, fantasiam, brincam e desenvolvem percepções que são estimuladas a cada momento pelos desafios percebidos. Grahn (1994) afirma que crianças em pré-escolas, escolas e hospitais mostram comportamento mais harmonioso e têm uma melhor relação com os funcionários quando estas podem passar mais tempo em contato com a natureza. Ele explica também que elas brincam melhor, fantasiam mais e têm uma melhor percepção do ambiente em que vivem, enquanto pátios escolares atrativos podem até mesmo criar oportunidades para o desenvolvimento cultural (GRAHN, 1994; FEDRIZZI, 1999, 2002).

⁷ Espaço institucional considera-se os corredores, salas de aula, cozinha, refeitório, banheiros, hall de entrada, secretaria e outros espaços comuns.



Um pátio escolar com vegetação e inúmeras possibilidades de ambientes naturais podem aproximar as crianças e adultos e permitir a compreensão de que elas são partes de um ecossistema muito delicado. Neste ambiente de interação, as crianças estarão em contato com os elementos da natureza e tomando consciência de suas co-responsabilidades como integrantes do ambiente.

Desta forma, na análise de Campos-de-Carvalho e Padovani (2000) ao abordarem sobre a organização do espaço em instituições pré-escolares procuram evidenciar como as concepções de desenvolvimento influenciam e determinam, conscientemente ou não, a organização de ambientes em instituições educacionais. O espaço institucional aparece como um elemento estruturante, que permite livremente que as crianças se lancem de forma mais solta aos seus empreendimentos. Quanto menor a criança, maior a necessidade de um suporte de organização espacial para a execução das atividades infantis (OLDS, 1987 *apud* BOMFIM, 2002). Não existe, portanto, neutralidade nos espaços, pois a presença ou ausência de determinados elementos e sua organização sempre está comunicando alguma mensagem, direta e ou indiretamente para seus usuários (FORNEIRO, 1998; ZABALZA, 1998; PROSHANSKY; FABIAN, 1987; WEINSTEIN; BOMFIM, 2002).

O ambiente escolar tem sido tema de pauta de inúmeras discussões, a partir do diálogo das diferentes áreas, acima relacionadas. Entretanto, o modo como nos relacionamos com o ambiente dá-se da mesma forma como o modo como nos relacionamos com os objetos, mediados pela percepção e a partir das relações emocionais que se estabelecem.

De acordo com Tuan (1980, p. 63-64), “um recém nascido não pode distinguir entre o eu e o ambiente, mas percebe mudanças sutis de pressão e temperatura. [...] A experiência espacial do



bebê está circunscrita e no começo de sua vida o espaço é 'oral', assim como, a respiração⁸". Portanto, o mundo da criança pequena está restrito as proximidades, não algo estruturado, definido como é para um adulto.

Para Tuan (1980),o ambiente não tem muito significado para os pequenos, pois este exige habilidades de identificação dos elementos da natureza e estar consciente destes componentes, entretanto, o mundo da criança é animado, rico, sedutor, repleto de objetos com vida, um universo anímico (TUAN, 1980). Sendo assim, a capacidade receptiva da representação de qualquer objeto para a criança, vai ao encontro de como este a mobiliza, isto é, como é sensibilizado a partir do seu campo receptivo; assim o ambiente escolar é um universo a ser explorado. O professor é o mediador destes processos.

A relação com os objetos, o desejo e exploração constituem a sua motivação, que não seja um impulso primário, mas que se constitua a partir de situações sociais compartilhadas com o adulto que funciona como mediador em relação às coisas e aos eventos do mundo físico (BONDIOLI, 1998). Assim também, com seus coetâneos, a criança na idade pré-escolar interage por períodos de tempo prolongados, evidenciando as trocas e as experiências de aprendizagem.

Considerando desta forma a importância conceitual de ambiente escolar, seu papel, sua interação, sua alteridade como elemento educador, que contribuiu significativamente no desenvolvimento de crianças de 0-3 anos, retomamos Lima (1989) que diz:

⁸ Tuan entende por espaço oral todo o contexto espacial que vive o bebê recém nascido. Exemplo: o colo, o berço, o banho, etc.



Os projetos para os espaços e equipamentos destinados às crianças precisam apreender o que é necessário para estimular a iniciativa e a curiosidade da criança [...]. É, sobretudo na transformação do modo de pensar o espaço educativo como local da propriedade coletiva, de sua apropriação dinâmica a cada novo grupo que entra na escola, re elaborando a história de sua produção e seus produtores que se justifica esse olhar (p. 102).

A partir das reflexões sobre o ambiente escolar percebemos que este constituiu um lugar de múltiplas possibilidades, desde desafios, trocas, restrições, identidade, relações, aprendizagens e, portanto, um ambiente a se constituir.

O ambiente escolar, objeto deste estudo, nos conduz a relacionar como a perspectiva ecológica deve ser transmitida de maneira inequívoca, mostrando a reciprocidade entre criança e ambiente na construção de valores. E de como Lima (1989) relaciona:

É em um espaço físico que a criança estabelece a relação com o mundo e com as pessoas; e ao fazê-lo esse espaço material se qualifica. Ela deixa de ser apenas um material construído ou organizado para se embeber da atmosfera que as relações ajudam a estabelecer. Integrado às primeiras sensações de ser humano, o espaço é o elemento material através do qual a criança experimenta o calor, o frio, a cor, o som, e em uma medida, a segurança (p. 13).

Assim, conforme as considerações de Edwards, Gandini e Forman (1999), a abordagem Reggio Emilia⁹ é uma relevante contribuição a esse tema. De acordo com Rinaldi (2008, p. 147): "As crianças devem sentir que toda a escola, incluindo espaço, materiais e projetos, valoriza e mantém sua interação e comunicação". As crianças necessitam de ambientes que lhes proporcionem estímulos, criações e recriações, produções e reproduções, interações e momentos

⁹ Reggio Emilia escola italiana que apresenta uma concepção diferenciada.



individuais, situações que geralmente ocorrem, no entanto deixam de ser completas, únicas e vivenciais, tornando-se raras, sendo concebidas quando o imprevisto das crianças as viabiliza.

O espaço deve então ser diverso e simultaneamente proporcionar ambientes de experiências individuais. Deve conter os elementos que nos constituem como seres que sentem pelo cheiro, pelo toque, pelo gosto, pelo olhar e pela audição.

As pesquisas apresentadas a seguir relacionam que a organização do ambiente deve ser adequada às necessidades das crianças pequenas. Quanto menor a criança, maior a necessidade de um suporte de organização espacial para a execução das atividades infantis (OLDS, 1987 *apud* BOMFIM, 2002).

Portanto, o espaço da creche é de fundamental importância na estruturação da identidade e da autonomia de cada criança, pois os bebês começam a se descobrir e descobrir o mundo [...] e esse processo de auto-conhecimento é influenciado pela cultura, pelas pessoas com as quais se convive, pelo ambiente no qual a criança está inserida e pelo sentimento que tem em relação a ela (GIRALDI, 2008, p. 28).

O espaço físico (ambiente) está disposto e organizado, tanto internamente, nas salas, quanto externamente, nos pátios, indicando que existe uma relação entre o arranjo espacial e o tipo de interações estabelecidas entre os próprios coetâneos, entre crianças e a equipe, e entre crianças e os materiais disponibilizados nas suas atividades (CAMPOS-DE-CARVALHO; PADOVANI, 2000; BOMFIM, 2002; SAGER; SPERB; ROAZZI; MARTINS, 2003). Outros trabalhos (CIVILLETTI, 1992; LEGENDRE, 1995; NEIL; DENHAM, 1982; SAGER, 1998) evidenciam, por exemplo, que o desenho das salas, dos pátios e provisão de materiais estão fortemente



relacionados à qualidade das relações que correm entre as crianças (SAGER; SPERB; ROAZZI; MARTINS, 2003).

No que se refere ao ambiente escolar, os estudos podem ser agrupados de acordo com questões específicas: etapas educativas (GUMP, 1978), ambientes de aprendizagem (MCANDREW, 1993; BELL; FISHER; BAUM; GREEN, 1996; DOMENECH; VIÑAS, 1997); comparação de escolas abertas e aulas tradicionais (GUMP, 1987); organização e uso de materiais, mobiliário (RICHARDSON, 1978; LOUGHIN; SUÍNA, 1987; HERAS, 1997); e necessidades que devem satisfazer o ambiente escolar (POL, 1993; MORALES, 1986) e Gilmartin que buscou uma concepção conceitual de ambiente escolar dentro de uma perspectiva ecológica, como diferentes ambientes a partir de distintas práticas educativas geradas na interação destas com os cenários físicos onde se desenvolvem (GILMARTIN, 1998).

Diante disso podemos dizer que o ambiente escolar tem sido tema de pauta de inúmeras discussões, a partir da associação dos campos da Pedagogia (FARIA, 1998; EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999; BUITONI, 1998; FINCO, 2003), da Engenharia, Arquitetura (LIMA, 1989; ALMEIDA, 1996; MIRANDA, 1996; ORNSTEIN, 2005), Agronomia (FEDRIZZI, 1999) e da Psicologia Ambiental (SAGER; SPERB; ROAZZI; MARTINS, 2003; GUNTHER; ROZENTRATEN, 2005) que procuram compreender como o espaço de Educação pode ser organizado para não furtar das crianças o prazer, a liberdade, a criatividade, todos os estímulos necessários ao desenvolvimento da criança, assim como o contato com a natureza (ABIKO; ORNSTEIN, 2002).

Algumas pesquisas demonstram que a capacidade de concentração e de coordenação motora das crianças melhora quando elas têm contato com a natureza (FEDRIZZI, 1999). Tratar o ambiente das escolas como elemento impulsionador da aprendizagem é uma idéia baseada na



integração do desenvolvimento da paisagem interna, em conjunção com o currículo (NUTTALL, 1999). Desta forma, um ambiente escolar integrado com diversidade de espaços, oportunidades, atenderá a diversos interesses em diferentes níveis de desenvolvimento das nossas crianças.

Considerando as premissas de Vygotsky, o meio constitui um fator preponderante para o desenvolvimento dos indivíduos “[...] as crianças, ao interagirem com o meio e com outros parceiros, aprendem pela própria interação e imitação¹⁰” (VYGOSTKY, 1991, p. 10).

A organização dos espaços escolares tornou-se um poderoso aliado para controlar e vigiar a ação infantil, e os espaços eram definidos e estabelecidos para preservar e fortalecer o poder, ficando assim caracterizados. À medida que as camadas populares conquistaram o direito à educação, os espaços escolares passaram por um processo de emagrecimento. “Não era mais possível a experiência conjunta de crianças maiores e menores no recreio, na mesma hora e no mesmo espaço”. (LIMA, 1989, p. 37-38). A interpretação elitista dada às questões confundiu a popularização da educação conquistada pelos movimentos sociais, com a exclusão da exigência qualitativa tanto das formas arquitetônicas e suas instalações quanto ao preparo dos professores; o que levou os próprios educadores a afirmarem “os espaços físicos não tem importância para a educação” (LIMA, 1989, p. 37-38).

Nas creches e pré-escola, os pátios escolares são geralmente destinados à recreação, com instalações de brinquedos – parquinhos – com estruturas inadequadas às crianças pequenas e o piso, geralmente coberto por pedra brita e ou areia, e eventualmente com espaços gramados. Todavia, o ambiente do pátio é um espaço a ser explorado e incorporado nas práticas educativas por contemplar os elementos constituintes da natureza, possibilitando múltiplas experiências

¹⁰ Imitação como reconstrução individual do que é observado nos outros.



cognitivas, corporais e afetivas. Reconhecendo, assim, o ambiente escolar como um ambiente complexo e constituindo um território de múltiplas possibilidades, pelo contato direto com os elementos da natureza e desta forma, possibilitando uma formação ecológica para as crianças.

A investigação dos ambientes escolares, considerando o ambiente onde as crianças interagem, pode, a partir de uma descrição detalhada e análises sistemáticas dos contextos, permitir uma avaliação das ações e interações pessoais que ocorrem nas instituições. Observar como se encontram os objetos, móveis, acessórios, brinquedos, decoração pode constituir elementos valiosos a serem considerados na avaliação das interconexões dos processos educacionais envolvidos. Acredita-se, desta forma, que a concepção e dimensão do papel do ambiente escolar, como educador, contribuem a partir da organização, uso, e apropriação, na formação ecológica das crianças pequenas.

A dificuldade das mudanças de entendimento, de pensamento, de valores é grande. Isto se deve à inércia corporal, e não ao fato de o corpo ser um lastro ou constituir uma limitação. Ele é nossa possibilidade e condição de ser. Além disso, o viver transcorre constitutivamente como uma história de mudanças estruturais na qual se conserva a congruência; o meio muda junto com o organismo que nele está. Em outras palavras, organismo e meio desencadeiam mutuamente mudanças estruturais sob as quais um flui no encontro com o outro, seguindo as dimensões em que conservam sua organização e adaptação (MATURANA, 2002).

Na medida em que crianças se deslocam e ocupam espaços, criam afetividades, correspondência, alteridade, trocas e transformam o espaço, moldam, se acoplam, e nesta interação constitui-se um educar sutil e silencioso, criando uma identidade territorial, e assim, determinando um currículo oculto e definido.



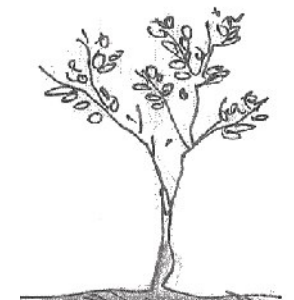
Na relação de ambiente e criança, Battini (1992) diz:

Para a criança, o espaço é o que se sente, o que se 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, pensar. [...] o espaço, então, começa quando abrimos os olhos pela manhã em cada despertar do sono; desde quando, com a luz, retornamos ao espaço (BATTINI *apud* ZABALZA, 1998, p. 231).

Neste trecho, Battini (1998) utiliza o termo espaço, mas o conceito aproxima-se de ambiente escolar porque é impregnado de sensações e pleno. Entretanto, não sabemos exatamente como uma criança percebe o parque infantil, segundo Tuan (1980, p. 111), a sala de aula, o jardim, “mas são geralmente os objetos, os desafios e as sensações físicas que as mobilizam e seduzem”. A natureza produz sensações e a criança usufrui, brinca, interage livre e desapegada, enquanto o adulto restringe em nome do zelo. A criança busca explorar enquanto o adulto controla, retira objetos, limpa o espaço, evitando toda e qualquer possibilidade de risco, mas inibindo iniciativas e restringindo possibilidades (TUAN, 1980).

Ao revermos estes procedimentos de organização e uso do ambiente escolar reconhecemos sua influência no desenvolvimento das crianças, assim como a construção afetiva do universo ao seu redor. O lugar habitado, o ambiente escolar, um território de transformações, exige, portanto, uma elaboração criteriosa, assim como o preparo dos educadores envolvidos na educação de 0-3 anos. Toda a relação é afetiva¹¹ e conforme Maturana “[...] *no hay acción*

¹¹ Na Infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se num ser capaz de aceitar e respeitar o outro a partir da aceitação e do respeito de si mesma (MATURANA, 1998).



*humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto. [...] no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción*¹² (MATURANA, 2002, p. 22).

Na Infância, a criança vivencia o mundo e suas relações e percebe a possibilidade de converter-se em um ser capaz de aceitar e respeitar o outro, sempre a partir da forma como ela é tratada. Na juventude, experimenta-se a validade desse mundo de convivência na aceitação e no respeito pelo outro a partir da aceitação e do respeito por si mesmo, no começo de uma vida adulta social e individualmente responsável. O educar deve ser construído de modo que a criança aprenda a aceitar-se e a respeitar-se em uma relação dialógica, porque assim aprenderá a aceitar e respeitar o outro. “Sem aceitar e respeitar o outro como legítimo outro na convivência, não há fenômeno social” (MATURANA, 2002, p. 29-30).

Entende-se, portanto, que uma das tarefas da educação é contemplar, a partir de práticas pedagógicas, o desenvolvimento das crianças, o aceitarem-se e respeitarem-se, além do despertar de habilidades, o estímulo à criatividade. Torna-se fundamental ao docente reconhecer, na sua experiência durante o processo de ensino-aprendizagem suas atitudes, seu comportamento, decisões e impacto nas instituições, quando desta forma, define o ambiente escolar e retrata um currículo. Nos ambientes escolares é a organização espacial que permitirá o desenvolvimento das atividades, pelo uso e apropriação. É, portanto, uma estrutura de oportunidades.

O ambiente não apenas contribui para a realização da educação, mas é sim uma forma silenciosa de educar. Como afirmam Frago e Escolano (2001), referindo-se ao espaço escolar,

¹² Não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato [...] não é a razão que nos leva a ação, mas a emoção.(tradução do pesquisador).



este não é um cenário onde se desenvolve a educação. “O espaço não é neutro. Sempre educa” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 75).

É relevante compreender como a criança percebe o ambiente escolar a partir dos objetos, de sua organização, sua disposição, suas cores, seus aromas. A cada faixa etária, a criança tem percepções mais complexas. Montessori (1965) estabeleceu um marco na educação infantil, ao compreender como o ambiente deveria estar harmonizado e de acordo com as necessidades das crianças para ser considerado um ambiente de práticas educativas e de desenvolvimento (MONTESSORI, 1965).

A rotina é um alicerce para as práticas do dia-a-dia, um condicionamento capaz de estruturar o cotidiano, por representar para o professor e para as crianças uma fonte de segurança, a previsibilidade. A rotina orienta o grupo, é organizadora do espaço escolar, diminuindo a ansiedade e permitindo que o educador, orientado pelo previsível, possa lidar com o inesperado, exercitando o seu papel de mediador de práticas educativas, que possibilitem o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.

Com relação a isso, acrescentamos que na creche o papel do educador é conduzir as atividades para que a rotina do ambiente escolar seja estruturante, dentro de uma integração que atravessa as percepções e conduz ao desenvolvimento mútuo; e é no ambiente escolar que as relações acontecem.

A inquietação proveniente em adequar os espaços a partir das concepções dos adultos é uma atitude comprometedora, pois para a criança o ambiente significa muitas coisas, alegrias, tristezas, medos, descobertas, restrições, mistérios, proteção, liberdade, condicionando assim as atividades, deixando nas paredes a marca de quem o constituiu. Lima afirma que para a criança



existe o espaço alegria, o espaço medo, o espaço proteção, o espaço mistério, o espaço descoberta, enfim, os espaços de liberdade ou de opressão (LIMA, 1989).

Exercitar o olhar sob a perspectiva da criança, de acordo com Frago e Escolano, é para:

A educação das crianças pequenas, a concepção e uso do ambiente são especialmente importantes. [...] Estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todo socializa e educa, mas que, diferentemente de outros, situa e ordena com essa finalidade específica tudo e todos quantos nele se encontram (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 64).

Toda atividade desenvolve-se em um ambiente e necessita de um tempo determinado. Assim acontece com o ensinar, com o aprender e, portanto, com a educação. A atividade educativa possui uma dimensão espacial em que o espaço junto com o tempo seja um elemento básico, constitutivo da apropriação de conceitos, princípios ou regras (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

O ambiente, ainda, pode ser percebido como um espaço social, individual e marginal, concepções de intercâmbio essencial à aprendizagem. Nas creches a atenção dada ao ambiente possui uma qualidade particular, como por exemplo, a necessidade de intimidade que as crianças pequenas exigem.

Como relata Giraldi (2008), as abordagens cultural, filosófica, antropológica, psicológica, literária, artística e sociológica são reflexões que subsidiam a compreensão do espaço e do tempo enquanto categorias centrais do desenvolvimento humano, permitindo encontrar significados à sua sombra.



As crianças, em suas descobertas, estão em todos os momentos ampliando seu universo perceptivo, interagindo assim, também na construção das “díades de desenvolvimento”¹³ e observando-se a ocorrência de interações das crianças com professores, em uma relação de reciprocidade, influenciando e modificando as partes envolvidas.

Desta forma, o ambiente onde se desenvolvem as atividades é formador, educador e fundamental para que as atividades ocorram, ou seja, veículo promotor dos chamados processos proximais¹⁴ de desenvolvimento. O ambiente onde a criança manipula objetos e realiza trocas com companheiros apresenta-se como facilitador para os processos de desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

Não obstante, buscando ultrapassar os aspectos culturais e universais, as relações da teoria ecológica vêm ao encontro ao universo histórico-social, no qual nossos professores, comunidade, pais, crianças, sociedade, constituem uma rede complexa de múltiplas interferências. Nossas crianças já trazem uma carga histórica.

Para Le Goff (2003) o indivíduo caracteriza-se pela sua historicidade, demarcada por suas experiências imediatas e pela história inserida na tradição da sua cultura. Entendemos, desta forma, que a constituição do sujeito ancorada nas experiências, são aquelas construídas por ele sobre si mesmo e sobre o mundo que o cerca e aquelas a ele legadas pela tradição cultural de que faz parte. Assim, a memória construída pelo sujeito acompanha essas trajetórias, de modo a ir

¹³ Díade de desenvolvimento são as trocas entre criança e educador, ou ainda "uma díade é formada sempre que duas pessoas prestam atenção nas atividades uma da outra ou delas participam" (BRONFENBRENNER, 1996, p. 46).

¹⁴ Processos proximais são formas particulares de interação entre organismo e ambiente, que operam ao longo do tempo e compreendem os primeiros mecanismos que produzem o desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1996).



constituindo a sua organização subjetiva, através da qual ele reconhece a si, ao outro e ao ambiente.

Essa reflexão é importante, pois se torna necessário trabalhar com o singular e com o coletivo, reconhecendo que eles não se separam e que a organização da constituição psíquica se articula à dimensão histórica e social. A tradição cultural tem uma influência direta e pode conduzir a significados de onde e por onde o sujeito transita e sobre a apropriação que ele realiza dessa tradição, necessária a constituição da sua subjetividade.

De acordo com Haddad, “o desenvolvimento infantil ocorre conforme a criança se envolve com o ambiente físico e social, portanto, como ela compreende e interpreta o ambiente onde está inserida” (HADDAD, 1997, p. 38). Compreende-se que, nas creches que se contempla, fora da família, a socialização pela interação ambiente↔indivíduos. O ambiente escolar, como micro sistema, envolve as relações recíprocas e uma gama de afetividades direcionadas ao desenvolvimento humano, que está sob a influência dos outros sistemas que o compõem (micro, meso, exo e macro) (BRONFENBRENNER, 1996).

Para Maturana:

Viver e conhecer são mecanismos vitais. Conhecemos porque somos seres vivos e isso é parte dessa condição. Conhecer é condição de vida na manutenção da interação ou acoplamento integrativo com os outros indivíduos e com o meio (2001, p. 9-10).

O processo de interação está contemplado nos postulados de Tuan (1983), que afirma que: “na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. ‘Espaço’ é mais



abstrato que 'lugar'. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor, pela interação” (TUAN, 1983, p. 6).

Aprender a partir da experiência significa atuar sobre o que é dado e criar a partir deste contexto. Fisher e Sommer (1994) pesquisaram sobre a importância da apropriação do ambiente por parte do homem e do animal e desenvolveram estudos a respeito desta apropriação. O conceito de território que poderia ser traduzido como “o uso que fazemos dos lugares segundo os significados psicológicos e culturais que lhe conferem quadros sociais” (FISCHER; BELL; BAUM, 1984, p. 23). Este conceito procura ligar a necessidade do sujeito de personalizar o ambiente através de marcas e colocar elementos que lhe atribuam significados, demonstrando quem é o ocupante. Ao ocupar o espaço, cria afetos, estabelece vínculos e torna-se um campo seguro de possibilidades, transforma-se em ambiente e é nesta condição que é formador, que é educador.

E como expressa Tonucci “as crianças devem ser ajudadas a se expressar, a ocupar os espaços e os tempos [...]” (TONUCCI, 2005, p. 117).

Reconhecer o ambiente escolar como elemento educador é trazê-lo ao currículo de forma consciente e permitir possibilidades. Para Frago e Escolano (2001), qualquer atividade humana precisa de um ambiente e de um tempo determinado para cada especificidade. Assim acontece com o ensinar, com o aprender e com a educação. Devemos aprender a olhar sob a perspectiva da criança, a concepção e uso do ambiente, especialmente importantes, quando se tem em conta que nele se permanece durante os anos em que se formam as estruturas mentais básicas das crianças, adolescentes e adultos. “Na infância, a criança vive o mundo em que se funda sua possibilidade de converter-se em um ser capaz [...] na juventude, experimenta-se a validade desse mundo, [...] para uma vida Adulta social e individual responsável” (MATURANA, 2001, p. 29).



Na análise de Frago e Escolano, as “estruturas mentais conformadas por um espaço que, como todos, socializam e educam, mas que, diferentemente de outros, situam e ordenam, com essa finalidade específica, tudo e todos quantos nele se encontram” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 64). E assim, o ambiente é criado (cercas, portas, portões, janelas, formas de visibilidade e escutas) e desta forma, o mesmo espaço que se abre, se fecha para quem nele interage. Confirmando a análise de Foucault sobre a visibilidade: “A visibilidade passa a ser uma armadilha; cada um em seu lugar, as paredes laterais impedindo o contato com os outros. [...] é visto, (pelo poder) mas não vê; objeto de uma informação, mas nunca sujeito numa comunicação, a criança é estruturada para o adulto domesticado de amanhã” (FOUCAULT, 2001, p. 40).

As creches “são sistemas ecológicos complexos e ricos em vínculos e recursos” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 119). Crianças e adultos são agentes ativos na construção recíproca de parcerias, comportamentos, atitudes, portanto, as ações vão além das meras respostas ao ambiente. Entende-se, desta forma, a importância do espaço escolar e sua internalização consciente por parte dos professores e instituição. O educador deve ser versátil e flexível, pois o ambiente escolar expressa a proposta pedagógica adotada. Os espaços devem permitir o desenvolvimento das atividades, já que traduzem com intencionalidade as práticas educativas.

Quando a proposta pedagógica é concebida reconhecendo o valor do ambiente escolar no processo educativo, este é refletido no currículo. Entende-se desta forma que o currículo não é neutro, assim esclarecem Boff e Stamm:



O currículo de uma escola não é neutro, pois está impregnado de valores e intencionalidades. As experiências oportunizadas pela escola sejam elas sensíveis, cognitivas e afetivas são ideologicamente marcadas e intencionalmente selecionadas de acordo com a visão de mundo e de aprendizagem dos profissionais envolvidos (BOFF; STAMM, 2005, p. 92).

Os referenciais apontam para o espaço escolar como o ambiente de aprendizagem e sendo assim um elemento curricular, portanto, o ambiente escolar jamais pode ser considerado neutro. “Sua estruturação, os elementos que o formam, comunica ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador quer propor à criança” (ZABALZA, 1998, p. 239).

Um currículo define alguns aspectos fundamentais quanto ao ambiente: a sua organização, seus materiais e o tipo de interação. Na realidade, ao propor áreas de trabalho bem definidas, mas ao mesmo tempo variadas, dá a criança muitas alternativas, permitindo-lhe, portanto, por em prática a sua possibilidade de escolher, de tomar decisões e com isso, de afirmar-se (ZABALZA, 1998).

Após a revisão dos estudos que tratam do ambiente escolar, pouco se fala do ambiente como educativo para as crianças de 0-3 anos. Sabemos que as crianças desta faixa etária têm um desenvolvimento a partir de processos de interação recíproca, complexos, entre um organismo humano biopsicológico e as pessoas, objetos e símbolos em seu ambiente imediato.

Os processos educativos que reconhecem as teorias ecológicas de Bronfenbrenner (1996) compreendem a dimensão ecológica das relações sociais, pois estas valorizam o processo↔pessoa↔contexto↔tempo. A criança é o ator principal destes processos proximais. A partir das interações com os parceiros sociais, na seleção e moldagem do seu ambiente atuam em



uma relação dialógica, dinâmica e constante, modificando e sendo modificadas. Buscando referenciar os processos educativos da pré-escola, consideramos fundamental a concepção de ambiente que os adultos envolvidos no processo educativo apresentam, e, portanto, a forma de organização, uso e apropriação dos espaços determina esta constituição.

Considerando que a educação acontece na vivência prática com o ambiente, nas interações, as crianças urbanas¹⁵ devem ter a possibilidade deste convívio e aprendizagem, para compreenderem o mundo em que vivem e sua complexidade sistêmica. A formação ecológica das crianças poderá ser facilitada a partir de instrumentos educativos do Paisagismo Pedagógico, que em sua concepção agrega todas as áreas da educação formal e valoriza a natureza, seus elementos e seus ciclos.

¹⁵ Considera-se urbano todos os núcleos de populações, sejam rurais ou urbanas, pois caracterizam a “urbis”.



3.1 Paisagismo pedagógico: um instrumento na formação ecológica das crianças

O Paisagismo Pedagógico (*Landscaping Learnig*) tem seus referenciais na Austrália e Nova Zelândia, que com o advento da Permacultura¹⁶, a partir da observação do ambiente, buscou soluções racionais de uso e consumo, utilizando a jardinagem para a compreensão dos conceitos da “*Deep Ecology*”¹⁷, caracterizando-se por ser uma prática educativa interdisciplinar. A compreensão da teoria dos sistemas vivos une as comunidades humanas às comunidades ecológicas (ecossistemas), onde os princípios da ecologia profunda apresentam-se presentes na educação, na administração e na política.

O programa baseia-se no SEED (*Schools Environmental Education & Development*), criado pela neozelandeza Robina McCurdy¹⁸, e a partir do desenho permacultural, que introduz concepções de sustentabilidade e manejo dos recursos, com o objetivo de melhorias concretas na qualidade de vida da comunidade escolar, observando e respeitando à cultura, recursos locais, busca a conscientização da comunidade e sua responsabilidade.

A educação manifestada através da educação ecológica é uma forma de trilhar o percurso para o entendimento das responsabilidades de cada um como agente transformador. Trabalhar

¹⁶ Permacultura: significa cultura permanente, técnicas que contribuem ao uso racional dos recursos preservando e valorizando o ambiente que está inserido, organizada por Bill Mollison e David Holmgren na Austrália, na década de 70.

¹⁷ *Deep Ecology*: Ecologia profunda de Naess; conjunto de oito pontos onde a ecosfera é tomada na condição do sujeito biocentrado, que representa todas as formas de vida e seus direitos irredutíveis de existência (NAESS, 1993).

¹⁸ Rovina Mccurdy é pioneira do programa do Planeta Orgânico (*a vocational training in bioregional & community-scale sustainable land use design, management & facilitation*) (PLANET ORGANIC, 2005).



valores e comprometimento com o outro, trazer o indivíduo para a rede complexa da sociedade e suas relações é seu objetivo. A educação ecológica leva à construção de uma cidadania ambientalmente responsável, sob a perspectiva da co responsabilidade (NUNES, 1995).

Na perspectiva de uma educação ecológica, a análise e desenho do pátio do ambiente escolar iniciam com o projeto pedagógico. O processo de planejamento coletivo, dos sonhos de cada um para sua escola, das transformações e a sua implantação pretende envolver a comunidade escolar com responsabilidades mútuas. No ambiente criam-se os lugares específicos para as crianças interagirem, a partir de um trabalho paisagístico do pátio escolar e sua organização.

O pátio mais verde e com lugares construídos, com intenção de possibilitar um lócus de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e criatividade, estimulando as brincadeiras, a cooperação, o afeto nas relações sociais, com a difusão de atitudes que valorizem o ambiente e possibilitem o respeito entre seres vivos e o meio.

Neste sentido, analisando o papel do ambiente (interno e externo) e o que consideramos qualidade, a partir da observação da organização e uso, procuramos apreender as possibilidades que o ambiente proporciona nas práticas diárias destes movimentos. No processo educativo é a vivência das práticas educativas que dá sentido ao espaço e se a educação existe para transformar o presente em um mundo melhor. Estimular as reflexões sobre o ambiente e suas subjetividades, torna-se relevante na constituição e formação ecológica das crianças, porque a representação de mundo inicia no nascimento.



3.2 Os parâmetros básicos de infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil – MEC

As instituições dedicadas à educação infantil ou primeira infância, são concebidas hoje, como um direito da população. A Constituição Federal de 1988 estabelece-a como um dever do Estado, no art. 208, inciso IV. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “IV - atendimento em creches e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”.

Desta forma assegurando um direito da criança e uma opção da família. O Estatuto da Criança e Adolescente foi promulgado dois anos após 1990, nº 8.069, Art. 54, inciso IV; determinando a criança e o adolescente como prioridade nacional. Sendo sujeitos de direitos, os programas e propostas pedagógicas, deverão considerá-los integralmente.

Em 1993, o Ministério da Educação (MEC) elaborou uma “Política Nacional de Educação Infantil” que apresenta diretrizes pedagógicas relacionadas à função de educação infantil. Desse modo, o documento define que o trabalho realizado com as crianças de 0-6 anos deve cumprir “duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, completando os cuidados e a educação realizados na família” (BRASIL, 1996, p. 17).

No Brasil, um grande número de instituições funciona em prédios adaptados e em condições precárias, e com a inexistência de áreas externas organizadas e limpas em espaços que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em ambientes de recreação, brincadeira e de exploração. Nos dados do MEC (BRASIL, 1996) identificaram-se melhoras em relação às condições sanitárias, o que demonstra uma tentativa em atender as condições e exigências legais.



A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Infantil (LDB/96 - Lei nº 9.394/96) (BRASIL, 1996) disciplina a educação em todos os seus níveis, mas é o uso e a apropriação que as crianças e os adultos fazem do ambiente que o qualifica, e influencia desta forma, na qualidade das atividades educativas.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da educação básica, criando-se assim a necessidade de normas e regulamentações em âmbito nacional, estadual e municipal. Buscou-se garantir padrões básicos de qualidade no atendimento em creches e pré-escolas, surgindo então, um movimento interdisciplinar na educação infantil para subsidiar os parâmetros para o credenciamento de novas creches.

A educação dentro de uma dimensão ecológica está contemplada na legislação RCNEI, e diz que a educação ambiental é: “constituir um processo permanente, desde o início da Educação Infantil e contínuo durante todas as fases do ensino formal” (BRASIL. RCNEI, 1997, p. 71). As questões ambientais apresentam uma perspectiva problematizadora, pois dizem respeito direta e indiretamente a todos os seres do Planeta e relacionados à ética e valores traduzidos na educação.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1997, 1998), o ambiente físico é expresso como devendo ser arranjado de acordo com as necessidades e as características dos grupos de crianças, levando-se em conta a cultura da infância e os diversos projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos em conjunto com seus professores.

A questão ambiental é abordada nos objetivos gerais do RCNEI, os quais ressaltam que a criança necessita: “Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se



cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação” (BRASIL. RCNEI, 1998, v. I, p. 63).

Na Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, aprovada pela Lei nº 9.394, de 20 de setembro de 1996, seção II, art. 29 e art. 30 (BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 2008), estabelecem:

Art. 29: A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30: A educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Desta forma, o desenvolvimento integral é abrangente e deve ser considerado em todas as dimensões. Para Campos “[...] todas as crianças possuem necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo” (CAMPOS, 1995, p. 35). Antes de um dever se estabelecem os direitos como criança e como cidadã. A Educação Infantil não é obrigatória, é um direito da criança, opção da família, mas dever do Estado, reconhecida como sujeito do processo educacional e como principal usuário deste ambiente.

É necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com uma proposta pedagógica bem orientada. Assim a reflexão sobre as necessidades de desenvolvimento da criança (físico, psicológica, intelectual e



social) constitui um requisito essencial para a formulação dos espaços/lugares¹⁹ destinados à Educação Infantil (BRASIL, 2006).

Assim sendo, ficou estabelecido que os projetos, as edificações e as reformas das unidades de Educação Infantil devem albergar alguns requisitos:

1. A relação harmoniosa com o entorno, garantindo conforto ambiental dos seus usuários (conforto térmico, visual, acústico, olfativo/qualidade do ar) e qualidade sanitária dos ambientes;
2. O emprego adequado de técnicas e de materiais de construção, valorizando as reservas regionais com enfoque na sustentabilidade;
3. A adequação dos ambientes internos e externos (arranjo espacial, volumetria, materiais, cores e texturas) com as práticas pedagógicas, a cultura, o desenvolvimento infantil e a acessibilidade universal, envolvendo o conceito de ambientes inclusivos (BRASIL, 2006, p. 21).

A lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/61, ao estabelecer em seus artigos 23 e 24, que as crianças com idade inferior a sete anos deveriam receber educação em escolas maternas ou jardins de infância, correspondeu a um anseio da sociedade e das empresas. As creches surgiram para os filhos das mães que trabalhavam em período integral. Tradicionalmente, na educação de crianças de 0-3 anos, predominam os cuidados com alimentação, higiene, mas a inclusão da creche no capítulo de educação explicita a função educativa, da qual é parte intrínseca o educar (BRASIL, 2006).

Em 2006, o Ministério da Educação e Cultura – MEC - apresenta os documentos: Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura das Instituições de Educação Infantil; Parâmetros Básicos

¹⁹ Espaços/lugares constituem o ambiente escolar.



de Infra-estrutura para Instituições de Educação - encarte 1 e Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Nesses documentos há referências de qualidade para a Educação Infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais.

O encarte 1 dos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil, parte do documento Parâmetros Nacionais de Infra-estrutura para as Instituições de Educação Infantil e contém descrições de espaços que podem fazer parte de uma instituição de educação infantil para as crianças de 0-6 anos, alternativas a estes espaços e sugestões para aspectos construtivos, bem como planejar, reformar os espaços destinados à educação dessas crianças.

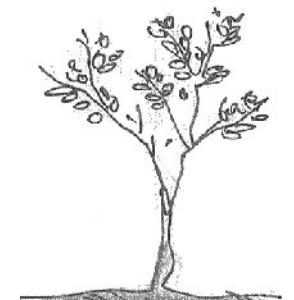
Neste sentido, o documento expressa que o professor, juntamente com a criança, prepara o ambiente da Educação Infantil, organiza-o a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos, e incorpora os valores culturais das famílias em suas propostas pedagógicas, fazendo-o de modo que as crianças possam ressignificá-lo e transformá-lo. A criança pode e deve propor recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado (BRASIL, 2006).

Neste encarte 1 sugere aspectos construtivos, adaptações, reformas:

Classifica faixa etária:

- 0-1 ano: ressalta para as crianças de 0-1 ano, a necessidade de espaços para engatinhar, rolar, ensaiar os primeiros passos, explorar materiais diversos, observar, brincar, tocar o outro, alimentar-se, tomar banho, repousar, dormir, satisfazendo assim suas necessidades essenciais. E sugere: sala de repouso, sala de atividades, fraldário, lactário e solário. Os ambientes para repouso e atividades são imprescindíveis.

- 1-6 anos: observa que o espaço físico para a criança de 1-6 anos deve ser visto como um suporte que possibilita e contribui para a vivência e a expressão das



culturas infantis - jogos, brincadeiras, músicas, histórias, que expressam a especificidade do olhar infantil. Assim, deve-se organizar um ambiente adequado à proposta pedagógica da instituição, que possibilite à criança a realização de explorações e brincadeiras, garantindo-lhe identidade, segurança, confiança, interações sócio-educativas e privacidade, promovendo oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Item VI: Pátio Coberto: Deve ser condizente com a capacidade máxima de atendimento da instituição, contando com bebedouros compatíveis com a altura das crianças. Quando possível contemplar no projeto a construção de palco e quadros azulejados. Esse espaço deve ser planejado para utilização múltipla, como, exemplo, festas e reuniões de pais (p. 20).

Item XI: Área externa: Deve corresponder a no mínimo 20% do total da área construída e ser adequada para as atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas de escola e da comunidade. Contemplar, sempre que possíveis duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim (BRASIL, 2006, p. 26).

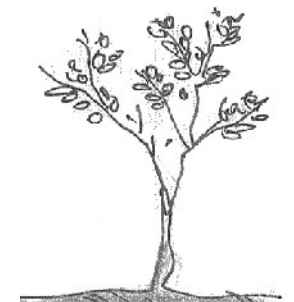
Nos PCNs existe uma preocupação com os espaços para crianças de 0-3 anos, com descrição de alternativas e possibilidades arquitetônicas e paisagísticas, preocupados com o desenvolvimento integral dos pequenos. Realizando a leitura do texto percebe-se a preocupação maior na estrutura, mobiliário, objetos e pouca ênfase a formação do professor dentro deste espaço institucional e apesar de contemplar referências à Educação Ambiental.

Nos Parâmetros Básicos de infra-estrutura para a Educação Infantil, encarte 1 valoriza e ressalta a importância do professor como mediador e este junto com as crianças prepara o ambiente. A criança pode e deve propor recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. O trabalho do educador infantil deveria considerar o diálogo, a escuta, a observação, as



necessidades das crianças para transformar em objetivos a serem trabalhados na instituição. (PBIE-EI, 2006, p.9-10)

O estudo da organização do ambiente e espaços verdes se restringe a condição de qualidade e conforto ambiental associado às possibilidades de desenvolvimento infantil. Entretanto não contempla uma formação ecológica direcionada aos professores, tampouco contempla sua introdução na rotina das creches.



4 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

A presente pesquisa é qualitativa e exigiu todo o rigor necessário à condução do processo. Neste caso, a pesquisadora observou minuciosamente todas as características do ambiente escolar e, em outros momentos solicitou aos professores, estagiários e funcionários esclarecimentos sobre detalhes deste espaço, sobre escolhas e intencionalidades na sua organização.

O uso da observação, registros de campo e entrevistas informais foi inspirado nos estudos etnográficos das Ciências Sociais e da Psicologia. As pesquisas qualitativas apresentam características diferenciadas, em que a visão do pesquisador, suas subjetividades e a dos pesquisados são parte do processo. Manter um cuidado ao observar para não induzir os questionamentos é um exercício difícil. O significado é sempre subjetivo e foi estabelecido a partir de um interacionismo simbólico; os indivíduos atribuem significados as suas atividades e a seus ambientes.

A pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais e reais, e concretizarem as tendências de transformá-las em programas de pesquisa e de manter a flexibilidade necessária em relação a seus objetos e tarefa (FLICK, 2004).

A interferência subjetiva é característica humana e dentro de um estudo acadêmico consideramos relevantes os pressupostos de Blumer (1969), que em seus estudos, aborda três premissas:



Primeira premissa: - os seres humanos agem em relação às coisas com base nos significados que as coisas têm para eles [...] a segunda premissa é a de que o significado destas coisas advém, ou resulta da interação social que se tem com o outro; e a terceira premissa é a de que esses significados são controlados em um processo interpretativo, e modificados através deste processo utilizado pela pessoa ao lidar com as coisas com as quais depara (BLUMER, 1969 *apud* FLICK, 2004, p. 43).

A pesquisa apresenta então, várias peculiaridades: o ambiente escolar e a complexidade das relações que dialogam entre si. O observado é resultado de um complexo de interações que ocorrem na dinâmica da creche entre o pesquisador e o objeto de pesquisa. O desafio da metodologia utilizada é reconhecer e identificar os códigos expressos e impressos no ambiente escolar. Dentro de um contexto escolar com os diferentes atores, com diversos papéis assumidos a cada instância, decodificar o significado sócio-cultural no qual o ambiente escolar se transforma.

Sendo uma intervenção social, apresenta uma ruptura na rotina da instituição e a busca da naturalidade tornou-se mais um desafio. A relação estabeleceu-se lentamente com uma confiança recíproca e a instituição se envolveu na pesquisa, assim como a pesquisadora pode perceber a escola em sua totalidade. Circulando entre salas, corredores, pátio e dependências da creche na intenção de captar o cotidiano e a rotina.

A fotografia foi utilizada como fonte ilustrativa da descrição densa permitindo desta forma, construir um texto-imagem, no intuito de ampliar e auxiliar na visualização das descrições, a partir dos registros fotográficos do ambiente escolar interno e externo e momentos de interação das crianças-professor-ambiente.



Foi realizado o mapeamento das creches, com um croqui ilustrativo para maior compreensão dos espaços, identificação de estruturas, árvores e plantas, de espaços vazios, áreas verdes, áreas cobertas, áreas com piso e outras estruturas afins.

O material anexo e as ilustrações presentes no texto auxiliam na visualização e na decodificação dos símbolos, dos arranjos espaciais, das práticas educativas, dos gestos e comportamentos dos adultos, na interação criança↔ambiente, que ilustrando as análises realizadas pelo pesquisado, tornam-se um suporte útil.

4.1 Contexto da pesquisa

A partir dos referenciais pesquisados, este estudo se propõe a dar continuidade às reflexões sobre a organização, uso e apropriação do ambiente escolar e sua influência no desenvolvimento da criança na primeira infância. Ao tratarmos do espaço, estamos relacionando tempos, rotinas e relações que, ao se estabelecerem permitem o inesperado, assim como todas as rupturas, as quebras que acompanham e principalmente a possibilidade da transgressão que extravasa, e que dá a criança o poder da liberdade, da autonomia e o exercício da cidadania.

Assim sendo, o **objetivo geral desta pesquisa foi investigar como é a organização, o uso e a apropriação do ambiente escolar** em duas creches de 0-3 anos, da Rede Municipal da cidade Navegantes - SC, **na formação ecológica das crianças.**



A cidade de Navegantes localiza-se no Vale do Itajaí, a 92 km de Florianópolis. Seus limites geográficos são: ao Norte com as cidades de Penha e Balneário Piçarras, ao Sul com Itajaí, ao Leste com o Oceano Atlântico e ao Oeste com as cidades de Luiz Alves e Ilhota. Sendo o terceiro maior centro pesqueiro da América Latina, o primeiro do país, e sediando a maior empresa brasileira de pescado. O município conta com 40 estaleiros grandes e pequenos e já foi o segundo maior parque de construção naval do Brasil. O Porto de Navegantes disponibiliza uma infraestrutura completa para atender os clientes. Com o auxílio de equipamentos de avançada tecnologia e pessoal especializado, o usuário encontra uma gama de serviços para a movimentação de cargas. Com cais de 900 metros de extensão com 4 berços de atracação, com retroárea de 270 mil m² e com 10 gates de acesso, estacionamentos para 150 caminhões, contemplando uma área administrativa de 8.650 m².

A população de 40.000 habitantes é de colonização açoriana. Sua superfície terrestre é 97 km², o clima predominante é o temperado, com estações bem definidas. A temperatura média é de 20°C. Sua altitude é de 2m acima do nível do mar. A cidade de Navegantes, voltada para o mar, é sede de uma das maiores festas do Estado: a de Nossa Senhora dos Navegantes, padroeira dos pescadores do sul do Brasil. A cidade de Navegantes foi emancipada de Itajaí em 26 de agosto de 1962, destacando-se por várias indústrias de pescado, atividade predominante. As creches pesquisadas situam-se: creche A, no bairro Meia Praia e creche B, no centro da Prefeitura Municipal de Navegantes, 2008²⁰.

²⁰ Informações retiradas do site da Prefeitura de Navegantes (PREFEITURA MUNICIPAL DE NAVEGANTES, 2008), em 28 de janeiro de 2009.



Os registros históricos da cidade de Navegantes são fragmentos, mas ricos em tradições e cultura. A colonização data do século XVII, por açorianos e portugueses, responsáveis pelos primeiros povoamentos. Em 1700, mais de 40 famílias de pescadores e agricultores já habitavam a região. Manuel Gonçalves de Aguiar confere que João Dias D'Arzao, o primeiro morador de Navegantes, teria abandonado a região por ela não ser rica em metais preciosos. O roteiro do desenvolvimento da colonização da costa litorânea de Santa Catarina tem como registro uma planta datada de 30 de abril de 1796, com o nome de Itapocorói²¹, município de Penha. As terras que hoje constituem a cidade de Navegantes eram de Antônia Pinheira e José da Silva Cascaes (JÚNIOR, 1972). Em 1796, José Ferreira de Mendonça, demarcador da Real Fazenda, faz a medição de uma sesmaria, a pedido de Manuel da Costa Fraga, onde hoje se situa o Aeroporto de Navegantes.

No início do século XIX começam os protestos dos moradores do povoado para que a região receba um nome real, até então conhecida por outro lado ou povoado de Santo Amaro. Em 1912, o capitão Henrique Boiteaux sugere o nome de Alvinópolis para o povoado, em homenagem aos serviços prestados por Miguel Alvim à Santa Catarina. Porém, como os habitantes do local em grande parte eram navegadores e sua padroeira era a Nossa Senhora dos Navegantes, o município recebeu o nome oficial de Navegantes, e atingiu sua emancipação política e administrativa em 1962 (RADAR SUL, 2009).

A população de Navegantes tinha como fonte de sustento a agricultura e a pesca. Os moradores da região produziam feijão, milho, cana-de-açúcar, mandioca, arroz e alimentos de

²¹ Itapocorói - termo indígena, com significados diversos de interpretação (ita=pedra, e coroi=cabeluda, logo, pedra cabeluda pela quantidade de mariscos fixos à pedra) (SOUZA, 2003).



subsistência; e assim, os canaviais, as laranjeiras e os bananais rodeavam as casas e engenhos da região (SILVA, 2006).

Cerca de 60% da população de Navegantes trabalha direta ou indiretamente com a indústria pesqueira. Os pais das crianças em sua maioria trabalham nestes serviços e na construção civil; as mães na pesca e facção, em horários noturnos e por períodos de safra.

4.1.1 Participantes da pesquisa e características das creches

Os participantes da pesquisa serão crianças na faixa etária de 4-48 meses (Quadros 1 e 6) que freqüentam as instituições de Primeira Infância, assim como os professores (Quadros 2 e 7), Funcionárias (Quadros 3 e 8), Administrativas (Quadros 4 e 9) e Monitoras (Quadros 5 e 10) que de uma forma ou outra também interagem no contexto escolar.

4.1.1.1 O Centro Municipal de Educação Infantil “A”

Localiza-se no Bairro Meia Praia, Navegantes – SC, e a atividade profissional da maioria dos pais está diretamente relacionada à pesca ou sub-emprego e as mães são geralmente



costureiras, ou serviços gerais. O emprego oscila, sendo por períodos de safra, o que caracteriza as dificuldades econômicas.

A creche (Figuras 1, 1a, 1b e 1c) fica no final da rua, na última quadra; depois existe uma vala, canal com água e vegetação nativa, restinga, degradada. A entrada da escola dá-se por um portão de ferro clássico, com hastes de ferro separadas cerca de 5 cm, pintados na cor cinza grafite, vazado, permitindo visualizar o corredor lateral (corredor com piso em mosaico e área de grama acompanhando o corredor, até uma cerca de madeira que impede o acesso das crianças a área da entrada). Junto ao prédio e entre o piso de mosaico existe um canteiro de ervas construído com blocos de cimento.

Ao acessarmos pelo portão, uma rampa conduz a entrada principal da escola; chega-se à secretaria. Na parede lateral do prédio um bicicletário e um portão que conduz ao pátio grande; vestígios de um gramado e uma romã²² junto ao muro.

O quadro das funcionárias administrativas e funcionárias de limpeza e cozinha, as mesmas informações: idade, horas de trabalho, efetivas ou contratadas e função.

	NÚMERO DE CRIANÇAS	TURNO	IDADE DAS CRIANÇAS
Berçario1	20	Integral	4 meses à 11 meses
Berçario 2	20	Integral	12 meses à 21 meses
Maternal 1	17	Integral	21 meses à 35meses
Maternal 2	22	Integral	36 meses à 48 meses
TOTAL	79 crianças		

Quadro 1 – Turma da Creche A

²² Romã - árvore frutífera também conhecida como granada.



	HORAS	TURNO	ACT/EFETIVA
Berçário 1 JULIANA			
FERNANDA	20h	VESP	EFETIVA
Berçário2 MARISTELA	40h	MAT –VESP	ACT
Maternal1 TANELISE	40h	MAT- VESP	ACT
Maternal2 SILVIA	40h	MAT	Efetiva (20h) ACT (20h)

Quadro 2 - Professoras da creche A

A professora Juliana está afastada por motivos de saúde e as crianças durante todo o ano foram assistidas por uma monitora.

	HORAS	TURNO	ACT/EFETIVA
MERENDEIRA MÁRCIA	40h	MAT- VESP	ACT
ASG CLEIA	40h	MAT-VESP	EFETIVA
ASG MICHELE	40h	MAT-VESP	ACT

Legenda: ASG - Assistente de Serviços Gerais

Quadro 3 - Funcionárias da creche A

	FUNÇÃO	HORAS	TURNO
MÁRCIA	Diretora	40h	MAT-VESP
MARIJANA	Secretaria	40h	MAT- VESP

Quadro 4 - Administrativas da creche A



	HORAS	TURNO	ACT/EFETIVA
Berçário1 PAULA	20h	MAT	EFETIVA
Berçário1 JULIANA	20h	MAT	EFETIVA
Berçário2 PATRICIA	20h	MAT	EFETIVA
Berçário2 MARIA IVONE	20h	VESP	EFETIVA
Maternal1 PATRÍCIA	20h	MAT	ACT
Maternal1 LUCINEIA	20h	VESP	ACT
Maternal2 SURAMA	20h	MAT	EFETIVA
Maternal2 MAIARA	20h	VESP	ACT

Quadro 5 - Monitoras da creche A

4.1.1.2 O Centro Municipal de Educação Infantil “B”

Localiza-se no Centro da cidade de Navegantes – SC, e a atividade profissional da maioria dos pais está relacionada à pesca, construção civil ou sub-emprego (serviços gerais), e as mães geralmente trabalham na facção, são costureiras, pesca, comerciárias ou serviços gerais. A cidade apresenta um fluxo de imigração constante e flutuante pelas perspectivas laborais, muitas vezes frustradas, das famílias imigrantes.

A escola (Figuras 2, 2a, 2b e 2c) apresenta dois prédios onde no primeiro estão os pequenos de quatro meses a dois anos e na segunda de três à quatro anos de idade. O prédio da creche 1 está isolado por um muro de dois metros rebocado e pintado de amarelo, com um portão de ferro vazado. Pode-se visualizar a porta e um pequeno pátio com brita e algumas plantas na lateral esquerda. As plantas espinhentas impróprias para uma escola.



O pátio alberga algumas bicicletas, que é a modalidade de transporte comum nas cidades litorâneas e carrinhos de criança. O corredor de mosaico leva ao hall de entrada. A porta de entrada tem uma cortina amarela com flores coloridas recortadas em material plástico fixas no vidro da porta. A cortina fica amarrada para a lateral, em ambos os lados.

O hall tem um biombo de madeira forrado com TNT branco com os dizeres “sejam bem-vindos”, decoradas com nuvens, flores coloridas e móveis de balões. Uma classe e uma cadeira, e sobre a classe papéis e caderno. As paredes são verdes claras e a parte inferior, cerca de um metro. Atrás do biombo um armário com chaves, fechado com alguns brinquedos sobre o armário. Um baú de vime cheio de brinquedos; bichinhos de pelúcia. Ao lado, uma porta para a sala do Berçário 4 e uma mesa com televisão. Esta sala tem duas portas que conduzem a salas de aula e a um corredor que conduz a cozinha.

A casa 2 tem um prédio grande, e as salas tem banheiro e sala de sono. Um pátio com 400 m² e mais 250 m², pode ser dividido em três áreas distintas pelas características e pela utilização.

	TOTAL	TURNO	OBSERVAÇÕES
Berçário1	20	INTEGRAL	
Berçário2	18	INTEGRAL	
Berçário3	17	INTEGRAL	
Berçário4	17	INTEGRAL	
Maternal1	23	INTEGRAL	
Maternal2	27	INTEGRAL	
Maternal3	26	INTEGRAL	
TOTAL	148 crianças		

Quadro 6 - Turma da creche B



	HORAS	TURNO	ACT/EFETIVA
Berçário1 ELOISA	40h	MAT- VESP	ACT
Berçário2 ADRIANA	20h	MAT	EFETIVA
Berçário2 MARIA LUIZA	40h	MAT – VESP	EFETIVA
Berçário3 GISELE	20h	MAT	ACT
Berçário3 ALESSANDRA	20H	VESP	ACT
Berçário4 ELAINE	20h	MAT	ACT
Maternal1 JULIANA	40h	MAT- VESP	EFETIVA
Maternal2 SARA	20H	MAT	ACT
Maternal2 KARLA	20H	VESP	ACT
Maternal3 ELISABETH	40h	MAT – VESP	EFETIVA

Quadro 7 - Professoras da creche B

	HORAS	TURNO	ACT/EFETIVA
MERENDEIRA MARIA NILDA	40h	MAT VESP	EFETIVA
MERENDEIRA ANGÉLICA	40h	MAT VESP	EFETIVA 40 h
ASG MARIDILZA	40h	MAT VESP	EFETIVA
ASG REGINA	40h	MAT VESP	EFETIVA

Legenda: ASG - Assistente de Serviços Gerais

Quadro 8 - Funcionárias da creche B (casa 1 e casa 2)

	FUNÇÃO	HORAS	TURNO
ROSELI	DIRETORA	40h	MAT-VESP
ELAINE	SECRETARIA	40h	MAT- VESP

Quadro 9 - Administrativas da creche B



	HORAS	TURNO	ACT/EFETIVA
Berçário1 DANIELA	20h	MAT	EFETIVA
Berçário1 HELIDIANE	20h	MAT	EFETIVA
Berçário1 NADIA	20h	VESP	EFETIVA
Berçário1 CRISTIANE	20h	VESP	ACT
Berçário2 SCHAIANE	20h	MAT	EFETIVA
Berçário2 MAGDALA	20h	MAT	EFETIVA
Berçário2 FLAVIA	20h	VESP	EFETIVA
Berçário2 ANDRÉA	20h	VESP	ACT
Berçário3 FERNANDA	20h	MAT	ACT
Berçário3 RENI	20h	VESP	ACT
Berçário4 WILZA	20h	MAT	EFETIVA
Berçário4 MARILIA	20h	MAT	EFETIVA
Berçário 4 EDI	40h	MAT-VESP	EFETIVA
Maternal1 ALESSANDRA	20h	MAT	EFETIVA
Maternal1 BERNADETE	20h	VESP	EFETIVA
Maternal2 CARMELITA	20h	MAT	EFETIVA
Maternal2 DENISAURA	20h	VESP	ACT
Maternal3 ROBERTA	20h	MAT	EFETIVA
Maternal3 ANGELITA	20h	VESP	EFETIVA

Quadro 10 - Monitoras da creche B

A professora Edi trabalha na creche um turno como ASG (Auxiliar de Serviços Gerais) e no outro turno como monitora do Berçário 4.



4.2 Procedimentos da coleta de dados

A presente pesquisa utilizou-se de procedimentos metodológicos da observação e conversas informais, assim como documentação fotográfica do ambiente escolar, com e sem a presença das crianças. A pesquisa objetivou observar os espaços escolares na sua organização e uso, portanto as crianças foram observadas interagindo com a professora, sozinhos ou em grupo no ambiente escolar. Consideramos os adultos como mediadores relevantes nas concepções reveladas e posteriormente assimiladas pelas crianças durante o processo educativo.

Não houve nenhuma modificação da rotina cotidiana das creches, nem tampouco a interferência do pesquisador nas dinâmicas estabelecidas. É claro que a presença do pesquisador tornou-se foco de atenção durante as primeiras visitas, mas com o passar dos dias, tudo retornou a rotina habitual e minha presença não fazia muita diferença. As instituições concordaram com a realização da pesquisa e nos comprometemos, em contrapartida, em realizar uma oficina para orientar a otimização desses espaços como recurso educativo.

Em um primeiro momento, realizou-se um agendamento das visitas, para que fosse realizada a pesquisa de acordo com a disponibilidade da escola. Visitei as creches e realizei um registro das observações, em um diário de campo e acompanhando um registro fotográfico. Na visita a escola, concentrei-me em realizar anotações detalhadas do ambiente e de todos os objetos incorporados, assim como descrição de cores, aromas e sensações que o ambiente proporcionava. Nestas observações os ambientes estavam vazios, sem crianças e professores, para não despertar curiosidade e que eu pudesse registrar em detalhes, sem interferências.



Depois de concluído o relato da organização do espaço, procurei observar o uso e apropriação dos espaços pelas crianças, professores e funcionários. Nas visitas subsequentes procurei registrar todas as observações das interações consideradas relevantes.

As crianças interagem com um sorriso, alcançando um brinquedo, perguntando, mexendo e tentando pegar o lápis e o caderno para desenhar, tentando estabelecer diálogos e trocas. Em momentos alternados, conversava com a diretora e ou professoras e ou funcionárias, comentando temas variados sempre relacionados à escola. Nestes momentos não anotava nada, mas realizava os registros após sair da escola ou em outros momentos, sentava para tomar um chá e realizar os apontamentos.

Minha intenção, quando conversava com professoras, funcionárias e diretora, era que estas fossem espontâneas e que apesar de fazerem parte da pesquisa, procurava tratar com naturalidade os aspectos comentados; não fazia apontamentos na frente delas.

As creches A e B apresentam características bem diferentes quanto ao diálogo que se estabelecia entre a pesquisadora e grupo da escola. Enquanto na creche A todas conversavam e perguntavam, o diálogo era natural, percebia-se como o grupo era coeso e sem problemas nas trocas, enquanto a creche B, a diretora, secretária e professoras conversavam, mas as funcionárias não participavam com suas sugestões ou opiniões.

Considerando que a organização, uso e apropriação do espaço pelos professores e funcionários, retratam ideologias e intencionalidades e sugerem situações que caracterizam determinadas opções culturais e étnicas. Durante o estudo procurou-se respeitar e observar as diferenças, que traduzem aspectos culturais e suas relações com o ambiente natural e construído.



Na disposição de objetos, do mobiliário e decoração não intencional, a cultura e a etnia estão presentes e revelam códigos a serem decodificados. As crianças recebem as influências desta disposição, que estão expressos e codificados e poderemos caracterizá-los como uma prática educativa. As observações e os apontamentos dos registros realizados durante as visitas às creches serão interpretados a luz de elementos de análise, que são uso e apropriação do espaço, relações estabelecidas a partir do espaço e seus significados. As possibilidades que o ambiente promove, as “*affordances*” (GIBSON, 1977), são capturadas pelas crianças, assimiladas e incorporadas durante a formação e o desenvolvimento infantil, em um processo de reciprocidade e não de interdependência.



5 ANÁLISE

5.1 Da observação da organização, uso do ambiente escolar pelos adultos

O espaço-escola não é um “continente” em que se acha a educação institucional, isto é, um cenário planejado a partir de pressupostos exclusivamente formais no qual se situam atores que intervêm no processo de ensino-aprendizagem para executar um repertório de ações (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

Entretanto na observação da organização do ambiente das creches, constatamos, durante a pesquisa, a visão adulto-cêntrica nas duas creches visitadas. Ou seja, o adulto determina, direciona, organiza tudo de acordo com as necessidades que ele considera como importantes e ainda privilegiando a comodidade e facilidades nas práticas e organização do espaço; como se o cenário, ambiente escolar, estivesse à espera dos atores.

Na descrição da creche A e da creche B, o mobiliário (mesas e cadeiras) está de acordo com a idade das crianças, mas a organização prioriza o adulto. As estantes estão colocadas a uma altura de um metro e meio (as crianças não têm acesso aos materiais, brinquedos, livros). Somente a professora alcança não priorizando a autonomia da criança, a possibilidade de escolha ou a possibilidade de ter acesso as suas preferências. Edwards, Gandini e Forman (1999) recomendam que as crianças deveriam sentir toda a escola, inclusive espaço, materiais e projetos como seu próprio espaço de interação e comunicação.





Figura 1 - Croqui ilustrativo da creche A



Figura 1a - Pátio da creche A com arame farpado no muro



Figura 1b - Pátio da creche A com pomar de frutíferas



Figura 1c - Frente da creche A com muro de arame farpado

Percebe-se, explicitamente, a visão do adulto presente no conceito de ordem e disciplina na forma de guardar brinquedos no alto, para evitar quebras e pequenas bagunças. As crianças têm acesso aos brinquedos quando a professora determina. Na organização e uso desta sala, observei que o uso é sempre determinado pelos adultos. As crianças interagem entre si com brinquedos disponibilizados, exclusivamente pelos professores. A disciplina e rotina são importantes na construção conceitual de ordem; entretanto, lê-se também, um código de quem detêm o poder, quem dita às regras a serem cumpridas, quem escolhe os brinquedos, estabelecendo um sistema hierárquico.

Considerando que para as crianças os objetos são as possibilidades de exercitar manualidades e habilidades (*skills*) necessárias ao desenvolvimento (GIBSON, 1977; INGOLD, 2006), as crianças não devem ser privados do seu universo objetual. Mas sim, devem ser estimuladas as suas preferências e gostos, pois o interesse é a motivação que leva a criança a aprender a partir destas práticas. Não presenciei nas creches nenhum momento em que estes materiais ficassem ao alcance delas para que fizessem suas escolhas; sempre os adultos no poder das decisões. Machado (1986) lembra Montessori nas suas posições de destacar a crença na auto-educação e “não ação destrutiva que o adulto por sua prepotência e super proteção pode desencadear sobre a criança” (MACHADO, 1986, p. 9).

Na sala Maternal 2 da creche A, os colchões ficam encostados nas paredes e são colocados no chão, na hora do sono, ou podem servir de assento para alguma atividade considerada necessária, como assistir um filme. A sala apresenta as três paredes de madeira e para fechar, formando um corredor que leva a salas, uma cerca alta de dois metros. A sala possui uma janela pequena, mas bem ventilada, apesar das cortinas estarem sempre fechadas, nos



diversos momentos em que visitei a escola, com professores diferentes em dias e horários diferentes.

Esta conduta leva-me a acreditar que olhar para fora, na percepção dos professores, não interessa, distrai e desvia o olhar; assim o professor chama a atenção para dentro das quatro paredes da sala de aula. Repete-se a postura do adulto em determinar, de acordo com suas comodidades, a dinâmica e os interesses da escola. Considerando que toda a atividade é processada pela criança, estando ela em formação de suas concepções, a exclusão do ambiente externo é determinante na formação ecológica das crianças, apresentando uma formação negativa e excludente. A cortina fechada expressa um código de negação ao ambiente exterior.

Na perspectiva de Ingold (2006) os códigos expressos são lidos, internalizados e passam a formar o agente. A pesquisadora considera que as cortinas fechadas não só não permitem o olhar para fora, mas trazem um código de alienação ao ambiente natural, visto que as crianças ficam condicionadas a grande maioria do tempo às atividades dentro das salas de aula.

Um aspecto a observar é a decoração de ambas as creches, repetindo um padrão, com características homogêneas. Observando as escolas me permito fazer algumas considerações: a padronização imposta pelos adultos determina a aceitação passiva pelas crianças. Às vezes, passa-me a sensação de que as professoras brincam e fazem aquilo que não lhes foi permitido quando crianças. Como escrevem Frago e Escolano (2001), os espaços educativos, como lugares que abrigam a liturgia acadêmica, estão dotados de significados e transmitem uma importante quantidade de estímulos e conteúdos. Assim, a decoração das duas creches nos parece uma liturgia infantilizada como se a infância fosse uma festa contínua.



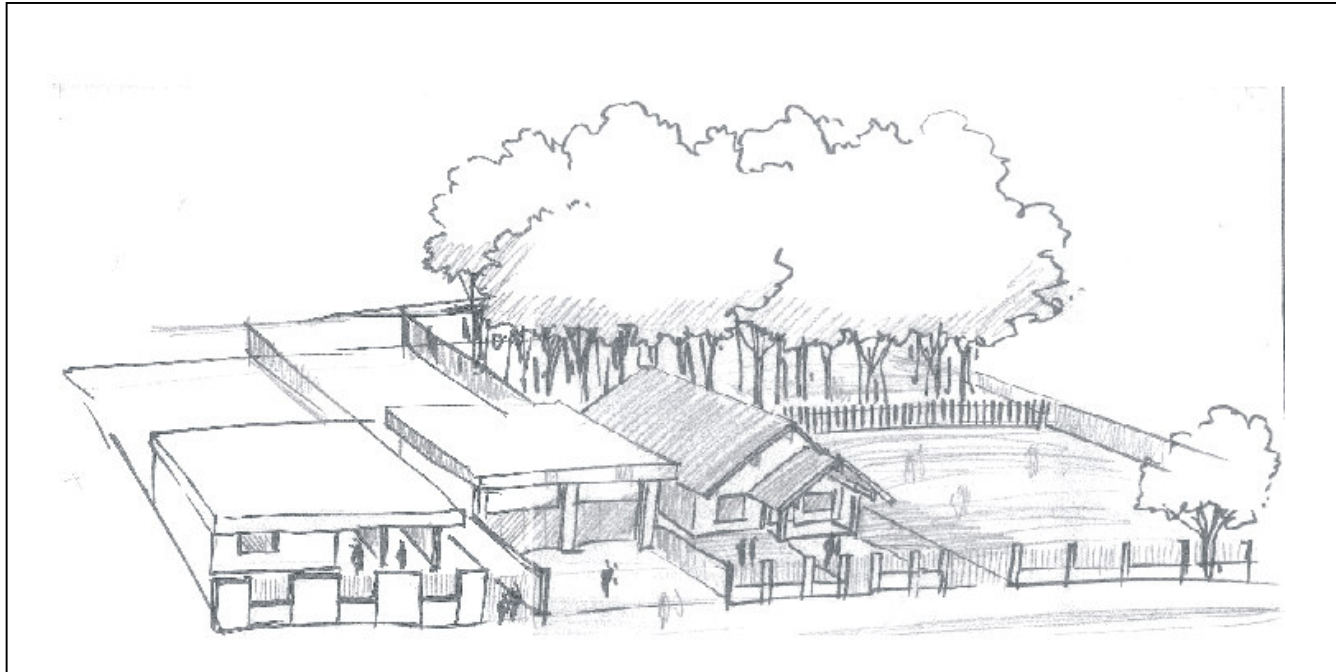


Figura 2 - Croqui ilustrativo da creche B



Figura 2a - Frente da casa 1 da creche B



Figura 2b - Frente da casa 2 da creche B



Figura 2c - Pátio externo da casa 2 da creche B com gramado e pomar de frutíferas ao fundo

Na creche B, a professora decorou a sala com imagens dos personagens “Catatau e Zé Colméia”, personagens infantis que não são os personagens das revistas e dos filmes desta geração, mas com certeza, são personagens do imaginário da professora de 50 anos (idade da professora). O adulto decora o ambiente, de acordo com seus referenciais demarcando e sinalizando para as crianças, de forma velada, de quem são as paredes da escola.

O espaço todo é muito colorido e apresenta muita informação: móveis, cartazes, recados, regras, horários, mas questiona-se para quem são essas informações: as crianças de 0-3 anos ainda não são alfabetizadas, o que sugere o endereçamento aos professores e pais. Paredes carregadas e saturadas de cartazes com informações, mas mais próximos a uma poluição visual que instrutivos. Praticamente não existem espaços livres. E nas creches, os trabalhos das crianças não fazem parte da decoração. Os códigos expressos nas paredes sugerem o território de adultos, pois nem sequer os desenhos das crianças pequenas fazem parte da decoração.

Ao procurar considerar o contexto cultural e as concepções expressas nas paredes das creches A e B, é perceptível a uniformidade e padronização da decoração. Novamente, os aspectos estruturantes de ordem e os condicionamentos disciplinadores estão estampados nas paredes da escola. E esses ordenamentos educam. Frago e Escolano (2001) chamam atenção para como o espaço abriga uma intencionalidade. E estas intencionalidades são expressas em códigos, na organização, no uso, na atitude, na postura, no olhar, na determinação.

Em algumas visitas, quando na sala havia algum elemento diferente (cadeira de adulto, um bloco ou uma caixa) onde as crianças pudessem interagir, os adultos afastam a criança do objeto. A criança retorna a buscá-lo, um ato natural de curiosidade e sucessivamente, até que o professor retira o objeto da sala e do domínio da criança. Este tipo de episódio ocorreu várias vezes, em



ambas as creches. Dava a parecer um exagero de zelo, talvez pela minha presença, mas em nenhum momento foi possibilitado à criança desenvolver aquilo que pretendia com o objeto, naquilo que o objeto desencadeava para a criança.

Este é um exemplo de “*affordances*” de Gibson (1977) quando a criança percebe inúmeras possibilidades no objeto e busca a interação. Ao longo do desenvolvimento, a criança vai “aguçando” sua capacidade de percepção e aproximando-se das capacidades do adulto. A criança observa, imita e na tentativa aprende, e por este processo evolui. Se o adulto não permite a ação e retira o objeto, inibe não só o ato, mas também age sobre o processo que gera o ato. Como ressalta Maturana (2001), nenhuma ação é desprovida de uma emoção.

O professor provavelmente não percebe a importância da atividade para a criança e não possibilita o desenvolvimento dela. Retira o objeto e não possibilita, portanto, que o processo educativo de desenvolvimento motor se concretize. E não deixando, desta forma, que a criatividade e a autonomia da criança sejam estimuladas. O adulto preserva-se de conflitos, em nome do cuidado, mas nesta atitude, condiciona o outro a não fazer aquilo que não foi permitido. Verificamos neste exemplo como o papel do educador falha, por não auxiliar e estimular a criança a conhecer sua disponibilidade corporal. Na sua livre expressão de vivenciar o ambiente.

Durante minhas visitas de observação, pude perceber nas conversas com as diretoras, que a maior dificuldade no atendimento das crianças é o elevado número de matrículas. Este elevado número de matrículas justifica a organização e a rotina das creches cumprindo com as determinações da secretaria de educação. As diretoras falam menos dos espaços propriamente ditos e sua distribuição, e mais das dificuldades econômicas.



Na creche A, a sala grande foi fechada, formando um corredor que conduz ao banheiro e às salas do Berçário 1 e Maternal 1, por uma cerca alta de dois metros de altura. O motivo alegado pela diretora foi que, inicialmente, a creche A contava com 22 crianças e hoje são 78 crianças, no momento da pesquisa. A casa foi adaptada de acordo com as necessidades das crianças e dos adultos.

A creche B contava com um prédio (casa 1) que depois foi ampliada para outra casa 2 na mesma rua. É uma casa maior. As crianças pequenas ficam na casa 1 que abriga 70 crianças e na casa 2 são abrigadas 60 crianças. A creche B conta com 138 crianças, algumas só em um turno e a maioria em tempo integral.

O número de crianças nos espaços e nas áreas disponíveis para brincar também são fatores relevantes quando se quer relacionar aspectos do ambiente e a interação das crianças. A falta de espaço em contextos escolares acarreta uma série de problemas. Sabemos que espaços, tempo e oportunidades limitados oferecidos às crianças nos períodos de intervalo, diminuem a qualidade das possibilidades de interação.

As escolas têm grandes espaços externos não aproveitados. Os espaços poderiam ser multiplicados em inúmeros espaços de interação possibilitando um novo universo ao grupo de crianças. Se nos reportarmos a Cobb e Shepard (*apud* HUTSCHINSON, 2000) o mundo natural mantém certos segredos internos que a criança anseia por descobrir. “A criança aprende que toda forma de vida lhe diz algo!” (HUTSCHINSON, 2000, p. 35).

Nas minhas observações, percebi um emparedamento (FOUCAULT, 2001) das crianças em sala de aula. Tudo acontece dentro da sala, e não existe motivação pelas professoras de buscarem um espaço alternativo. Este espaço poderia transformar-se em um ambiente constituído



de relações de afeto e portanto um universo de possibilidades empáticas com o ambiente. Os afetos estimulados são os da sala de aula, que se aproximam mais da disciplina, da obediência, da limpeza e apatia. Entendemos que: “[...] a arquitetura escolar é um elemento cultural e pedagógico não só pelos condicionamentos que suas estruturas induzem [...], mas também pelo papel de simbolização que desempenha na vida social” (FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 33).

A escola deveria ser, além de um lugar agradável, sóbrio, limpo. O lugar mais alegre e hospitaleiro, e ao mesmo tempo, o modelo de uma existência superior. “[...] A influência dos primeiros anos de vida de uma criança tem força bastante para fazê-la, mais tarde, renovar o povo” (BELLO, 1926 *apud* FRAGO; ESCOLANO, 2001, p. 36). Como pegar a vassoura da bruxa e deixar-se ir, despegar-se das fronteiras impostas da sala de aula e voar na imensidão criativa.

Ao estruturar ou modificar a relação entre o interno e externo do meio escolar – as fronteiras, o que se situa dentro e o que se situa fora - ou seu espaço interno – entre as diversas zonas edificadas e não edificadas, estamos modificando a natureza do lugar. São estas relações entre a casa e o território que talvez Deleuze (2002) tenha se referido ao falar em movimentos de territorialização e desterritorialização.

Ambos os pátios, um com piso e outro com grama, oferecem possibilidades de várias paisagens no território-escola. Mas o que temos é um pomar com árvores frutíferas inacessível entre abricots, pitangas, ameixas entre outras espécies. Um parquinho de madeira padrão da Prefeitura Municipal em área abandonada. Uma possibilidade de práticas educativas desperdiçadas: o pomar que poderia se transformar em um jardim de aromas, na resignificação da sala de aula, sem paredes.



É como se as crianças entrassem em harmonia com a natureza, com o cosmos, habitando a morada dos deuses em uma livre expressão. Ali mesmo do quintal da creche. Ao retornar à sala, rompem-se as paredes e aquela sala já é um novo território. Daí o desenquadramento da casa em direção ao território, referido por Mostafa (2008), e que por analogia gostaríamos de pensar nesta nova relação de quadros da escola no desfoque da sala de aula. Uma sala de aula ao ar livre, que rompe e atravessa as paredes da sala tradicional na livre expressão criativa.

Neste espaço não existe nenhuma árvore, ou banco ou objeto, somente um gramado plano. Reiterando nossas considerações da dimensão ecológica do ambiente, todo contato com a natureza incrementa o respeito por ela. Considerando que neste momento, projetam-se os vínculos afetivos e os de coresponsabilidades que estão presentes na construção de um sujeito ecológico. As relações para Gibson (1977) são recíprocas, simultâneas e paralelas.

A área com piso de cerâmica em forma de mosaico é um lugar de fácil limpeza e organização, utilizado pelas professoras para diversas atividades. Este é um lugar bem utilizado, dentro das características e possibilidades que apresenta. Existiram momentos em que o ambiente é utilizado em sua plenitude às crianças permitindo a liberdade de expressão. Nota-se que nestes momentos, as professoras estão entretidas com seus apontamentos, o que deixa o tempo e o espaço livres para o deleite infantil. Esse momento é de grande aprendizagem, seja entre pares ou em grupos: a troca de brinquedos, conversas, expressões corporais, imitações, enfim, ação livre em exercício de autonomia.

O Paisagismo Pedagógico de Nuttall (1999), desenvolvido em uma escola na Austrália, é um modelo de possibilidade e interação da criança sendo possível construir uma relação positiva com o ambiente.



Quando as crianças das duas casas se encontram, no pátio gramado da casa 2, é um momento de dupla alegria para as crianças, na troca entre pares, nas relações recíprocas, nas diferentes idades e principalmente na liberdade que este ambiente permite. Montessori previa a exigência mútua; somente em um grupo heterogêneo de crianças pode-se esperar a sensibilidade de uns pelos outros. É uma aprendizagem sobre o processo cooperativo. É a exigência da abertura de dar, receber e permitir-se. Propõe a criança sair de si para encontrar o outro, simbolicamente representando a sociedade (MACHADO, 1986).

Presenciei um momento quando uma menina quis subir na cerca e não conseguia, outro menino se aproximou e mostrou como fazer. A experiência vivida na zona de desenvolvimento proximal que se estabeleceu entre ambos deu-se até a chegada do professor que retira a criança da cerca e chama a atenção dos dois.

Este exercício de domínio corporal tem aspectos lúdicos importantes que estão na construção de concepções desta pequena criança. Em sua tentativa frustrada, por desconhecer, tem um companheiro que o auxilia e lhe mostra a forma de colocar o pé para poder apoiar e subir. A imitação e a cooperação, aliadas em uma construção lúdica da experiência, são extremamente positivas. Mas como estes aspectos atuam na construção conceitual desta experiência?

Qual o código expresso quando a professora retira a criança da cerca? Não subir? Não aprender? Não cooperar? Com este gesto a professora estará inibindo a experimentação e a expressão corporal e também a cooperação entre pares?

“O intelecto da criança não trabalha sozinho, mas sempre e por toda parte em ligação íntima com seu corpo” (MACHADO, 1986, p. 36). Essa unidade indissolúvel, corpo, espírito, afeta



profundamente nossa maneira de pensar e exerce papel preponderante no desenvolvimento da criança.

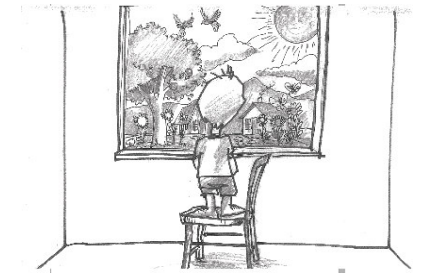
Fala da professora: *“Se o pátio estivesse limpo, mas não gosto de levar no pátio porque depois terei que banhar as crianças por causa da areia, e também tem outras atividades para fazer em sala e tudo não dá. Utilizamos mais o pátio semi-aberto, pátio com piso, estantes com livros e brinquedos, com um tapete no chão e mesas e cadeiras para os pequenos”.*

As crianças são privadas do contato direto com a terra, plantas e areia, quando deveriam ser estimuladas a conhecer e reconhecer os elementos da natureza, constituintes do ambiente onde interagem.

Os adultos conduzem, inconscientemente, o distanciamento da criança com seu ambiente. Nas observações, as crianças imitam os adultos, fazendo cara feia para a terra (as crianças maiores de 3-4 anos). Será difícil constituir um sujeito que tenha responsabilidade e respeito por algo que desde seu nascimento lhe é posto como “feio” e “sujo”.

A linguagem do gesto, da atitude, atribuiu um significado, que impregna o indivíduo, que assimila e cristaliza a concepção. O processo educativo aconteceu de forma velada, e todas as relações posteriores com o ambiente estarão impregnadas deste sentido.

A condição urbana nos distancia do contato direto com a natureza, e se ela for renegada a um plano secundário pela escola, mais distante estaremos de uma educação ecológica. As relações professor↔ambiente↔criança↔professor devem estar em empatia para que ocorra um



caminhar e um compartilhar afetivo. A orientação educativa deve estar no educador que conduz o grupo de crianças. Se for plena estará disponibilizando toda sua plenitude.

Todas as crianças da casa 1 da creche B, depois da janta, próximo as 16h30min, são conduzidas nos carrinhos de bebê à outra casa que apresenta um pátio enorme; parte coberta com piso cerâmico e outra com grama. Neste momento, ocorre uma integração das crianças das casas e pude observar como se locomovem no espaço. As crianças maiores se aproximam dos bebês, oferecendo brinquedos. As crianças maiores lideram grupos e conduzem brincadeiras onde os menores imitam. A troca de brinquedos ocorre sem choros e disputas, o me chamou a atenção. O espaço é em harmonia, é pacífico.

Nestes momentos, as crianças da casa 2 e da casa 1 interagem e são os momentos mais ricos presenciados por mim nas creches. Considerando minhas concepções de ambiente e de uma educação constituída na troca, estes momentos as práticas educativas parecem ser potencializadas.

A creche, assim como a maioria das instituições, retrata o mundo organizado em que estamos inseridos, com regras e valores bem estabelecidos.

Segundo Barbosa, as rotinas:

[...] operam com o objetivo de estruturar, organizar e sistematizar as ordens moral e formal - acentuando seus esforços na ordem moral - afinal, um dos principais papéis da escolarização inicial é o de transformar as crianças em alunos. Para desempenhar esse papel, as rotinas utilizam-se de rituais - cerimônias, castigos, imagem de condutas, caráter, modos valorizados de ser e proceder - que relacionam os indivíduos com a ordem social do grupo, criando um repertório de ações que são compartilhadas com todos e que dá o sentimento de pertencimento e de coesão ao



grupo. A rotina desempenha um papel estruturante na construção da subjetividade de todos que são submetidos a ela (BARBOSA, 2006, p. 5).

As rotinas que marcam as creches trazem elementos educativos importantes e próprios da sociedade contemporânea, a marca da urbanidade.

Ao chegar à escola, no horário da tarde, encontramos os alunos na hora do sono. O silêncio se faz na creche e as crianças repousam nas suas salas nos colchões e nos berçinhos.

Observando o grupo do Berçário 1, a professora e a monitora estavam na sala, sentadas à mesa, preenchendo os cadernos das crianças, colocando as observações diárias, enquanto algumas crianças dormiam. Algumas estavam acordadas, mas deitadas em silêncio. Percebia-se o clima de harmonia na sala. Assim que se aproxima o horário do despertar, os grupos maiores das salas ao lado começam o burburinho do acordar. E aos poucos os pequenos também começam a abrir olhos, e se mover nos berços.

As professoras, nesta creche, respeitam muito o tempo individual de cada criança; a cada um que desperta é acompanhado pela professora e desta forma, torna-se possível atender os pequenos sem criar tumultos ou provocar choros! Percebe-se que a dinâmica destas professoras permite, pelo número de crianças, atender bem a cada uma no seu despertar.

Ao observar a dinâmica do despertar das crianças do Berçário 1, as professoras trocam as fraldas, dão atenção, enquanto outras crianças espreguiçam nos colchões, no lento despertar. Enquanto alguns engatinham nos colchões, outros se apóiam nos objetos para levantar, descobrindo e explorando o espaço. O silêncio e os movimentos, suaves e cadenciados, caracterizam estas professoras, chamando minha atenção. São muito carinhosas e amáveis com os bebês.



Depois desta etapa, é a hora do lanche; as senhoras da cozinha trazem o lanche, que nesta faixa etária é a famosa banana amassada. Machado (1986) afirma que as qualidades do ambiente e a interação do adulto↔criança favorecem o silêncio que brota naturalmente. Tudo concorre para a calma, a paciência, a concentração e a interiorização das crianças (MACHADO, 1986).

O momento do sono, nas duas creches, portanto nas três casas observadas, se constitui em um ritual. Ao chegar à tarde por volta das 13 horas, a maioria das crianças está dormindo ou começando a acordar.

Nesta escola os tempos das crianças sempre são respeitados: enquanto alguns dormem, outros acordam e são conduzidos a outra sala. São trocadas as fraldas após o banho e a higiene geral; assim que estão prontos lhes são oferecidos brinquedos. É de se notar que estes brinquedos são sempre macios como os bichinhos de pelúcia.

As professoras geralmente ficam sentadas nos colchões com alguma criança ao colo. Ou brincando com algum que solicita companhia. Não me pareceu que buscassem estimular voluntariamente às crianças com alguma atividade; em todos os momentos visitados os rituais se repetem.

Na creche B, as crianças têm um ritual sequencial bem definido e menos flexível. Nas falas das professoras da creche B, a quebra da rotina com algum evento inesperado, como um passeio ou objeto trazido por uma criança gera um universo de possibilidades. As crianças exploram de forma natural, criativa e espontânea, e durante muitos dias o tema permanece como assunto a ser explorado.

Estes momentos são considerados, pelas professoras, como muito ricos, mas não se materializam em prática interativa.



Apesar de alguns professores ficarem atados à rotina e não se permitirem quebrá-la, quando esta ruptura acontece, o momento é repleto de novidades; as crianças desfrutam destes momentos.

A rotina quando é estruturante é positiva e traz aprendizagens para a vida cotidiana. A dificuldade é quando esta prática, para a instituição, é mecânica e intransigente. Aprender a conviver e conhecer o ritual da escola permite a criança construir as noções de tempo e espaço, que são importantes na sua inserção no mundo adulto.

Em muitos momentos, a rotina era o motivo do não realizar outras tarefas ou levar o grupo ao pátio; entretanto, em outros momentos, esta mesma rotina era estruturante e bem conduzida. Os professores, na hora do sono ou durante a alimentação, são ritualistas, mas respeitando as individualidades, permitem a cada criança, seu tempo e seu espaço.

As crianças, turmas do Maternal 1 e Maternal 2 da creche B, são bem mais ativas e a rotina exigia outros procedimentos. Neste momento, acredito que minha presença fez diferença quanto à atitude dos professores; procurando disciplinar as crianças; sentando-as contra a parede para ouvir a estória infantil.

Não lhes era permitido mover-se no espaço; deveriam ficar imóveis ouvindo a professora, e o espaço era praticamente livre, com muito pouco mobiliário.

Tampouco o espaço é acolhedor e cômodo; as crianças ficam sentadas no chão, algumas pegam almofadas, outras se deitam para ouvir a estória. Algumas dormem e outras não estão interessadas. Como Frago e Escolano (2001) afirmam, a arquitetura escolar é também, por si, uma espécie de discurso que institui, na sua materialidade, um sistema de valores. Valores como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora, implicam toda uma



semiologia com diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos (FRAGO; ESCOLANO, 2001).

Nas duas creches, por mim analisadas, as crianças ficam expostas e confinadas em espaços de 9 m², enquanto cerca de 200 m² de pátio escolar estão abandonados.

E se o confinamento é uma regra e estes rituais são constantes, a disciplina dos corpos é agressiva para as crianças de idade pré-escolar. “Sua natureza instintiva ensinou-lhe a imitar o comportamento dos que estão a sua volta” (HUTCHINSON, 2000, p. 115). Retornamos aos códigos expressos nas rotinas da creche, tal como teoriza Ingold (2006): que significados subjetivos estão sendo incorporados pelas crianças? As crianças precisam de oportunidades para refletir sobre sua compreensão do universo que as cerca. Sua possibilidade de expressão deve dar-lhe a oportunidade de comunicar e de organizar suas idéias e experiências pessoais. Esta oportunidade está acontecendo? As crianças estão tendo a liberdade de escolher as histórias?

A contação de histórias faz parte da rotina da creche, mas nem sempre as crianças estão todas interessadas na contação ou na história que a professora quer contar. Às vezes, elas não querem ouvir aquela história ou alguma criança não gosta de determinada história; afinal as construções afetivas e cognitivas impregnadas nas histórias infantis trazem um marca forte de regulação, dominação, disciplina e valores. As crianças não podem opinar qual história querem ouvir, não podem também solicitar alguma de seu interesse. E note-se que as crianças de dois e três anos já opinam e tem preferências bem definidas.

Novamente, a postura adultocêntrica que determina as ações, escolhe histórias e disciplina corpos durante a prática. “Todos sentados contra a parede que vou começar a história”, é a fala da



professora. Muitos se dispersam. Levantam. Ficam parados na cerca, que fecha a sala. A professora chama para que retornem aos lugares com a ameaça de não contar mais.

A rotina de posturas é tão rígida quanto a rotina de atividades; a disciplina é uma marca opressora que se impõe sobre a liberdade de escolha das crianças.

Entretanto o clima é de serenidade e tranquilidade nas creches A e B, e as crianças estão bem adaptadas aos rituais impostos pela instituição. Hora do sono, hora do lanche, hora da escovação de dentes, hora da contação de estórias, hora do banho, hora de brincar, hora do pai ou mãe virem buscar. Alguns já incorporam e manifestam antecipadamente a hora da saída. Isto é, a hora de ir para casa.

As rotinas são necessárias à condução da creche como um todo. Pois as inúmeras atividades previstas devem ter um roteiro; a quebra eventual também é uma possibilidade natural, necessária, pois na prática cotidiana nenhum ritual é perfeito, sincronizado e sem surpresas.

A concepção de estética vem originalmente do grego *aesthesis*²³, que significa sentimento, emoção e ligado às sensações e às percepções. A estética, então, não como filosofia do belo, mas a estética da sensação que estão relacionadas à afetividade. As percepções como cor, textura, aromas, organização, são elementos comunicativos, que expressam algo.

A expressão corporal é uma forma de expressão estética, permitindo as “*affordances*” ou propiciações das crianças com objetos e sensações do ambiente escolar.

O ambiente escolar significa a fusão desta atmosfera, e se define na relação que as crianças estabelecem umas com as outras, com os professores e funcionários e com o espaço construído ou organizado. A escola é o ambiente onde a criança comparte movimentos culturais

²³ *Aesthesis* do grego significa sensibilidade.



diversos, traz consigo elementos familiares e comparte-os com o grupo, na diversidade. A riqueza deste contexto deve ser ampliada e aproveitada como objeto educativo consciente.

Lembramos Piazza (2007), para que as crianças não observem apenas seu universo circunscrito, mas o significado que emerge de suas próprias experiências. Implicando na experiência certas concepções e construções a partir do uso de linguagens que auxiliam na exploração e na dedução de significados, na expressão criativa e espontânea de perceber o ambiente (PIAZZA, 2007). O significado que emerge são os códigos a serem decodificados na construção das concepções sobre ambiente e o mundo.

O acesso à creche A é cordial, significativo e apresenta a mesma amabilidade da creche B; traduz um senso estético atrelado ao cultural que imprime aos pais e familiares à receptividade afetiva do ambiente. O mosaico, a frutífera, o colorido do muro e o canteiro de ervas e flores denotam uma estética que pode ser incorporada pelas crianças de forma positiva.

As concepções estéticas e culturais estão marcadas neste acesso a ambas as creches de característica tipicamente açoriana: o piso de mosaico colorido lembra outros ambientes familiares, visto que na maioria das casas, este tipo de piso é utilizado. A criança recria a realidade com sistemas simbólicos próprios; reconhecer elementos auxilia na constituição dos afetos, dá segurança e dá autonomia. Sensibilizando-se com o mundo que a cerca; interagindo com seus elementos é que a criança estabelece seus conceitos de bom, belo e verdadeiro.

A sala de aula da creche A tem à direita uma porta para o pátio com piso de mosaico. O refeitório tem janelas grandes em toda a peça, com cortinas coloridas. A sala é iluminada, limpa, varrida e sem outros adornos, somente um cartaz com frutas, sugerindo alimentação saudável. O aroma do pão caseiro para o lanche da tarde seduz e é um importante código de vida frugal.



As ilustrações referidas nos parágrafos anteriores denotam o zelo estético e o carinho expresso nas paredes; são parte de uma linguagem artística que é expressiva, e que atua em um plano sutil de leitura estética. As crianças refinam suas habilidades como em um jogo que permite escolher mais efetivamente, ganhando experiência (PIAZZA, 2007).

O estímulo à percepção estética é uma forma de experimentação, de múltiplos movimentos e de sensações. Alicerçam a maneira da criança estar no mundo, viabilizando o contato com as emoções pessoais na vivência de relações sociais. São momentos de ensinar e momentos de aprender, e assim, socializando novidades, descobertas, utilidades e escolhas. A criança edifica seu espaço, sua identidade e sua concepção estética, dentro do ambiente escolar.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o ambiente educa, um pátio escolar é também um instrumento transformador, um território de identidades e um lugar de afetos. Por ambiente escolar considera-se o todo, onde se estabelecem as relações e compreende a área interna e externa da escola. Ambiente é, portanto, mais abrangente que espaço, está impregnado de afetos, repleto de subjetividades. A comunidade escolar reconhece sua identidade como um território de educação.

Ao pensarmos a elaboração do ambiente da educação infantil, devemos lembrar que este é complexo, vislumbra inúmeras possibilidades. Sugerimos que o ambiente deva ser construído para e com a criança. Ela altera, constrói, modifica e é modificada pelo e no ambiente, através de suas experiências diárias. É o espaço da criança. A relação do humano com o ambiente se dá na reciprocidade de formas, texturas, sons, cheiros, gostos e sensações.

As discussões sobre a Infância e suas necessidades têm contribuído para que a categoria espaço tenha um lugar nas instituições, e as adequações necessárias sejam problematizadas. Nesta perspectiva, o ambiente escolar deve ser reconhecido como educador, sendo um elemento constitutivo do desenvolvimento das crianças. Importante ressaltar que no educar da Infância, o fundamental é permitir às crianças todas as possibilidades de interação. Sabe-se que é necessário despertar o interesse do bebê desde seu primeiro dia de vida. Os sistemas sensoriais da criança estão formados biologicamente desde seu nascimento, condição biológica intrínseca e necessária à sobrevivência. O estímulo a cada um destes desenvolverá as competências necessárias às aprendizagens e relações com o meio.



As brincadeiras infantis envolvem na sua maioria movimentos corporais de desterritorialização, isto é, de mudanças de território. Enquanto brincam as crianças recebem e dão informações em um processo contínuo, uma construção biológica e cultural, que não estão dissociadas, caracterizando uma formação ecológica. Elas aprendem umas com as outras e trazem de seus núcleos familiares características, hábitos, habilidades que serão compartilhados. O compartilhar desencadeia aceitação ou rejeição, e neste processo constitui-se a criança como cidadão. O momento do brincar é na Infância, um devir necessário e relevante na constituição, pela propiciação do desenvolvimento infantil.

O brincar implica em educar-se. O educar está relacionado à descoberta do corpo considerando relevante a qualificação dos profissionais educadores envolvidos neste estágio do desenvolvimento infantil. A formação da criança é uma formação ecológica por sua natureza relacional.

Duas questões emergem a partir da revisão bibliográfica e da busca da fundamentação teórica para a presente pesquisa: a preocupação do ambiente como educador que estamos tentando desenvolver e o significado atribuído aos processos vivenciados na escola que estamos chamando de códigos. Os espaços são organizados pelos educadores a partir de suas concepções e das diretrizes educacionais. Mas acreditamos que são as crianças que se propiciam do lugar.

Nossa pergunta de pesquisa indaga sobre a influência do ambiente escolar na formação ecológica das crianças, no novo paradigma ecológico de inspiração Ingoldiana.

O ambiente escolar possibilita inúmeros movimentos de desterritorialização e reterritorialização, conforme os movimentos dos corpos nas várias paisagens do território escola.



Os dados de nossa pesquisa permitem inferir que as creches estão territorializadas sob mapas mentais de adultos urbanos e distanciados da natureza-cosmo, por uma excessiva sobre-codificação de signos infantis da indústria cultural presentes na decoração das salas e nas falas e práticas docentes.

Dentro desta perspectiva, podemos supor a importância dos elementos que compõe o ambiente escolar, e que está sendo decodificado e assimilado pelas crianças. Constituindo uma agenda oculta: forte, impregnante, decisória, reguladora. Cercar as crianças com materiais naturais é importante, mas muito mais importante é o processo de interação com estes materiais. O papel de educador é relevante neste processo, e suas concepções são transmitidas em forma de códigos. A educação se faz muito mais no viver e vivenciar o processo educativo, e neste então, a formação ecológica das crianças está diretamente relacionada e comprometida.

Como nos estudos de Ingold, o espírito do lugar se desenvolve como o espírito das florestas, o espírito das cidades, da escola, do bairro. Existem movimentos de corpos que compõem cada lugar com sua energia. Essa idéia foi observada e considerada no estudo realizado.

Abordagens não ecológicas e seus registros são práticas usuais em escolas e entidades, documentos e registros culturais, mas os aspectos ecológicos relacionados a esta história cultural são menosprezados nas creches e nas instituições da Infância. Estes aspectos são geralmente observados apenas por profissionais da área das ciências biológicas em séries avançadas do ensino fundamental.

Torna-se urgente reformular, rever posturas e práticas pedagógicas adotadas nas instituições a partir de uma visão holística que interage com o homem e natureza.



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. Sugiro pegarmos carona na vassoura da bruxa, deixa-nos ir. Como fazem as crianças em seu devir.

A investigação dos ambientes escolares, na observação de seus objetos, móveis ou organização, só terá valor para a formação ecológica das crianças, se estivermos munidos de uma nova imagem do pensamento. Foi isto que tentamos alcançar com as contribuições dos autores estudados para esta pesquisa.

Quando destacamos a contribuição de Gibson e seu conceito principal da propiciação, quisemos ressaltar, em consonância com os códigos de Ingold, que tal propiciação depende das características particulares de cada ser-vivo e do meio-ambiente. Tais características podem ser mais ou menos percebidas pelo ser vivo.

O papel do educador é decisivo no processo, pois restringe ou liberta, afunila ou abre as possibilidades. Se desejarmos um novo olhar serão necessárias novas lentes.

Há sempre um espaço entre a propiciação percebida pelo homem e a propiciação real que os objetos oferecem; é neste espaço que cabe a atuação da educação para a formação ecológica.

Notamos que a motivação das crianças direcionada para os pátios das creches é barrada e tal proibição é cultuada nas creches, como um valor educativo.

Buscamos na filosofia de Deleuze e Guattari (2002), inspiração no modo de entender a vida como obra de arte. Isto é, a vida como processo criativo. Nas contribuições de Maturana (2001), a vida é sempre autopoietica, pelos momentos criativos, afetivos e assim também obras de arte.



Tal processo se dá no plano de composição, portanto no plano da natureza. Mostafa (2008) destaca as figuras geométricas do cone, prisma, quadrado e círculo nas telas dos pintores que apreciamos como forças cósmicas. Seguindo a intuição de Deleuze e Guattari, essas forças são anteriores ao homem, mesmo se são produtos humanos.

É neste plano ontológico que gostaríamos de pensar a creche e a sala de aula. Uma creche atravessada por essas forças cósmicas; forças, sempre abertas ao infinito da natureza com todas as suas formas e figuras. Numa espécie de dissolução das paredes, muros ou cercas, entendendo a sala de aula da creche como o momento de uma forma para atingir uma linha do universo ou de desterritorialização.

O ambiente de relação das crianças de 0-3 anos se concentra nas salas de aula, corredores, refeitório e pátio coberto. Apesar de ambas instituições pesquisadas terem pátios grandes e bem estruturados, eles não são aproveitados no seu potencial máximo. Sequer esta possibilidade é cogitada pelas inúmeras dificuldades de organização, limpeza, brinquedos quebrados e depósito de materiais relacionados pelos professores e ilustrados nas fotos.

Pátios com inúmeras árvores frutíferas e com o piso coberto de areia são características das duas instituições, isolados com cercas de madeira para evitar o acesso. Ambas com brinquedos sucateados e em tamanhos incorretos para a idade das crianças das creches. São estruturas de madeira (eucalipto) com tamanho próprio às crianças maiores de oito anos de idade, os tipos de balanços, escorregadores. Casa de boneca alta do chão, repetem o padrão das praças e parques de recreação distribuídos na cidade. Portanto, longe de atender as crianças pequenas da creche, o que torna inviável uma boa recreação aos pequenos, dificultando o acesso ao parque.



Nas conversas informais a valorização do espaço verde era demonstrada pelos professores seguido das dificuldades de acesso e inexistência de uma estrutura que permitisse seu uso e organização. As dificuldades sempre são maiores apesar de vislumbrarem diversas possibilidades que um pátio pode proporcionar.

Reconhecer as possibilidades do espaço escolar vinculadas às práticas educativas ao ar livre acreditamos estar enraizadas na formação profissional dos professores. As restrições e limitações da escola encontram-se apoiadas na idéia que uma boa prática pedagógica está em um ambiente organizado, dentro de salas de aula. A criatividade fica restrita a estas pré-concepções de organização e uso.

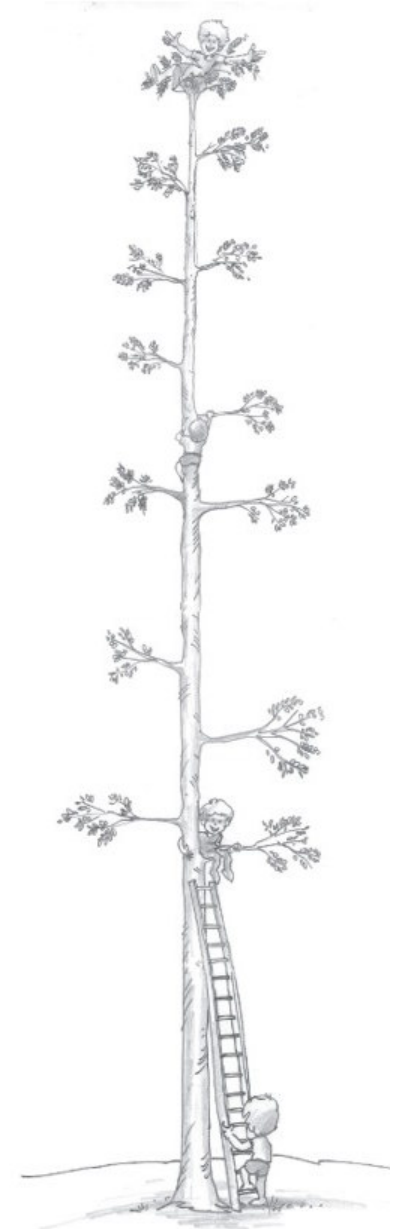
Entretanto, estamos procurando uma formação ecológica, apresentada na fundamentação teórica, que torna imprescindível outra concepção e percepção do ambiente.

Do ponto de vista do pesquisador, as duas escolas apresentam dificuldades, mas a intencionalidade poderia ser colocada em prática, com alguns mutirões da comunidade escolar, com a participação da Secretaria de Educação do município, assim como do voluntariado de professores; o pátio poderia ser transformado. Um estudo conjunto. Encontrar recursos e reestruturar o pátio escolar, com o auxílio de um profissional, é uma forma de facilitar e possibilitar inúmeras práticas diferenciadas individuais, em grupo e com grupos de diferentes idades.

Mas o estudo conjunto, que proponho, como resultado desta pesquisa, não pode prescindir de uma nova imagem do pensamento. Imagem que é sempre filosófica; só a filosofia pode promover movimentos absolutos do pensamento. Uma imagem que contemple os pátios frutíferos como o fundo da tela dos artistas pintores. No fundo da tela, as forças cósmicas fazem aparecer o



infinito. No fundo dos pátios as forças cósmicas fazem aparecer o infinito da creche, o que nos faz ver as creches como obras de arte.



REFERÊNCIAS

ABIKO, A. K.; ORNSTEIN, S. W. (Eds.). **Inserção urbana e avaliação pós-ocupação (APO) da habitação de interesse social**. v. 1. São Paulo: Associação Nacional de Tecnologia do Ambiente Construído, 2002 (Coletânea Habitare).

ARAGONES, J. I.; AMERIGO, M. Psicologia Ambiental: aspectos conceptuales y metodológicos. In: ARAGONES, J. I.; AMERIGO, M. **Psicologia Ambiental**, Pirâmides, p. 21-58, 1998.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BATESON, G. **Steps to an ecology of mind/Gregory Bateson with a new foreword by Mary Catherine Bateson**. USA: University of Chicago press edition, 1999.

BOFF, C. E.; STAMM, E. A educação na aldeia do sol: um currículo desafiador. In: PILOTTO, S. S. D. (Org.). **Processos curriculares em arte**: da universidade ao ensino básico. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005. p. 91-143.

BOMFIM, J. A. O. **Arranjos espaciais e ocupações do espaço por crianças de 1-2 e 3-4 anos em creches**. Dissertação (Mestrado em Filosofia, Ciências e Letras) - Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2002.

BONDIOLI, A. A Dimensão lúdica na criança de 0 a 3 anos e na creche. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 212-227.

BRASIL. **Constituição da República do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 4.024/61. Brasília: MEC, 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros Nacionais de Infra- estrutura das Instituições para a Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Parâmetros Nacionais de Infra- estrutura das Instituições para a Educação Infantil. Encarte 1**. Brasília: Ministério da Educação - Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Brasília: Ministério da Educação-Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. CNE/CEB. **Lei das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (17/12/1998)**. Brasília - DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=715&Itemid=864>>. Acesso em: 12 out. 2008.

_____. RCNEI. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**: introdução. v. I. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. _____. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**: meio ambiente e saúde. v. IX. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejamentos. Porto Alegre: ArtMed, 1996.

CAMPOS, M. M. A regulamentação da educação infantil. In: **SUBSÍDIOS PARA CREDENCIAMENTO E FUNCIONAMENTO DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO**. v. 2. Brasília: MEC/SEF, COEDI, 1995.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. I.; PADOVANI, F. H. P. Agrupamentos preferenciais e não-preferenciais e arranjos espaciais em creches. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 5, n. 2, p. 443-470, 2000.

CIVILETTI, M. V. P. **Modalidade do objeto e interação social de pares de 24 a 36 meses. Subsídio para uma proposta educacional na creche**. Tese (Doutorado em Educação) - UFRJ, Rio de Janeiro, 1992.

CORRALIZA, J. A. Emoción y ambiente. In: ARAGONES, J. I.; AMERIGO, M. **Psicologia Ambiental**, p. 5976, 1998.

DELEUZE, G. **Espinosa: filosofia prática**. São Paulo: Escuta, 2002.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: abordagem de Regio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FARIA, A. L. G. O espaço físico nas instituições de educação infantil. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituição de Educação Infantil**, MEC/SEF- DPEF/ CGEI, 1998.

FEDRIZZI, B. **Paisagismo nos pátios escolares**. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

_____. A organização espacial em pátios grandes e pequenos. In: DEL RIO, V.; DUARTE, P. A.; REINGATZ (Orgs.). **Projeto do lugar**: colaboração entre Psicologia, Arquitetura e Urbanismo. Rio de Janeiro: Contracapa/PROARQ, 2002. p. 221-229.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GIBSON, J. J. **A preliminary description and classification of affordances. Purple Perils of J.J.** 1971a. Disponível em: <www.computerusability.com/Gibson/files/prelim.html>. Acesso em: 12 dez. 2008.

_____. **More of affordances. Purple Perils of James Gibson.** 1971b. Disponível em: <www.computerusability.com/Gibson/files/moreaff.html>. Acesso em: 12 dez. 2008.

_____. The theory of affordances. In: SHAW, R.; BRANSFORD, J. (Eds.). **Perceiving, acting, and knowing: toward an ecological psychology.** Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum, 1977. p. 67-82.

_____. **The ecological approach to visual perception.** Boston: Houghton-Mifflin Company, 1979, 1986.

GILMARTIN, M. A. Ambientes escolares. In: ARAGONES, J. I.; AMERIGO, M. **Psicologia Ambiental**, p. 221-237, 1998.

GIRALDI, A. V. **A prática da professora no cotidiano de uma creche: que prática é essa?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2008.

GRAHN, P. The importance of green urban areas for peoples' well-being. **European Regional Planning**, n. 56, p. 89-112, 1994.

GUMP, P. V. School environment. In: ALTMAN; WOHLNILL (Orgs.). **Children and the environment.** New York: Plenum Press, 1978.

GUNTHER, H.; ROZESTRATEN, R. J. A. **Psicologia ambiental**: algumas considerações sobre sua área de pesquisa e ensino. n. 10. Brasília: Laboratório de Psicologia Ambiental - Instituto de Psicologia, 2005 (Série Textos de Psicologia Ambiental).

HADDAD, L. Educação infantil no Brasil: refletindo sobre as dimensões do cuidado, educação e socialização das crianças. In: 20ª REUNIÃO DA ANPED, 1997, Caxambú. **Anais...** São Paulo: ANPED, 1997.

HORN, M. da G. S. **Sabores cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004 (reimpressão 2008).

HUTSCHINSON, D. **Educação ecológica**: idéias sobre consciência ambiental. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INGOLD, T. **The perception of the environment**: essays in livelihood, dwelling and skill. New York: Routledge e USA, 2006.

Le GOFF, J. **Os intelectuais na idade média**. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

LEGENDRE, A. The effect of environment modulated visual accessibility to caregivers on early peer interaction. **International Journal of Behavior development**, n. 18, p. 297-313, 1995.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

MACHADO, I. de L. **A pré-escola brasileira Educação Montessori**: de um homem novo para um novo mundo. São Paulo: Pioneira, 1986.

MATURANA, H. **Árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MONARCHA, C. (Org.). O jardim de Infância e a Educação das crianças pobres final do séc.XIX, início do séc. XX. In: **EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA BRASILEIRA - 1875-1983**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001. p. 3-30.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MORALES, J. F. La intimidad t la psicología. In: BURILLO, F. J.; ARAGONES, J. I. (Eds.). **Introduccion a la psicología ambiental**, p. 175-191, 1986.

MOSTAFA, S. P. **Vygosky-Deleuze um diálogo possível?** Campinas, São Paulo: Alínea, 2008.

NUNES, N. N. O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. In: OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.). **A criança e seu desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 1995.

NUTTALL, C. **Agrofloresta para crianças**: uma sala de aula ao ar livre. Lauro de Freitas: Alecrim, 1999.

OLIVEIRA, F. I. da S.; RODRIGUES, S. T. Affordances: a relação entre o agente e ambiente. **Ciência e Cognição**, Bauru-SP, v. 9, p. 120-130, 2006. Disponível em: <<http://www.cienciaecognição.org>>. Acesso em: 22 out. 2006.

ORNSTEIN, S. W. Architecture, urbanism and environmental psychology: a reflection on dilemmas and possibilities of integrated action. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 16, n. 1-2, 2005.

PIAZZA, G. On the wave of creativity: children, expressive languages and technology Internacional. **Journal of Education through Art**, Wales, USA., v. 3, n. 2, Cambrian Printed Ltda, 2007.

PLANET ORGANIC. Disponível em: < <http://www.planetorganic.org.nz/>>. Acesso em: 25 jul. 2005.

POL, E. **Environmental psychology in Europe**: from architectural psychology to green psychology. London: Averby ,1993.

PREFEITURA MUNICIPAL DE NAVEGANTES. Disponível em: < <http://www.navegantes.sc.gov.br/>>. Acesso em: 15 maio 2008.

PROSHANSKY, H. M.; FABIAN, A. K. The Development of Place Identity in the Child. In: WEINSTEIN, C. S.; DAVID, T. G. (Eds.). **Space for children, the build environment and child development**. New York: Plenum Press, 1987.

RADAR SUL. **Guia Virtual de Navegantes**. Disponível em: < <http://www.radarsul.com.br/navegantes/historia.asp>>. Acesso em: 9 fev. 2009.

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARD, L.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAGER, F. Play and Conflicts among children. In: **XVTH BIENNIAL MEETINGS**, Berne - Switzerland, 1998.

SAGER, F.; SPERB, T. M.; ROAZZI, A.; MARTINS, F. M. Avaliação da interação de crianças em pátios de escolas infantis: uma abordagem da Psicologia Ambiental. **Psicologia**: reflexão e crítica, Rio de Janeiro, n. 16, v. 1, p. 203-215, 2003.

SILVA, A. M. **Pedra da Miraguaia**: tema gerador da atividade pedagógica em educação ambiental. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

SOLANO, C. **Feng Shui Kan Yu Arquietura ambiental chinesa**. São Paulo: Pensamento, 2000.

SOUZA, C. B. **Penha em nova era e sua história fundamental**. Itajaí: Berger, 2003.

TIRIBA, L. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – PUC, Rio de Janeiro, 2005.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem**: agora chega. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

_____. **Espaço e lugar**. São Paulo: Difel, 1983.

VYGOSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martin Fuentes, 1991.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

REFERÊNCIAS CONSULTADAS

ARROYO, M. Construção da proposta político-pedagógica da rede municipal de Belo Horizonte. In: **ESPAÇOS DA ESCOLA**, Ijuí, ano 4, n. 13, 1994.

BONDIOLI, A. (Org.). **O Projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRONFENBRENNER, U. **A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e Planejados**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996

_____. **Making Human being Human bioecological perspectives on human development**. California (USA): SAGE Publications, 2005.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais, Coordenação Geral de Educação Infantil, 1995.

CARVALHO, I. C de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. _____. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção Docência em Formação).

_____. **A invenção ecológica, narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2002a.

_____. O ambiental como valor substantivo: uma reflexão sobre a identidade da educação ambiental. In: SAUVÈ, L.; ORELLANA, I.; SATO, M. **Textos escolhidos em Educação Ambiental: de uma América à outra**. Montreal: Publications ERE-UQAM, 2002b. Tomo I, p. 85-90.

CERISARA, A. B. **Educadoras de creches: entre o feminino e o profissional**. 1997. Mimeo.

CHEMERO, A. An outline of theory of affordance. **Ecology psychology**, v. 15, p. 181-195, 2003.

COSTA, S. **A interação do professor-criança na Educação Infantil: contribuições para o processo de auto-avaliação na Formação Docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2006.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DELEUZE, G. **O que é filosofia?** Rio de Janeiro: ed.34, 1992.

FEDRIZZI, B. **Improving Public Schoolyards in Porto Alegre, Brazil**. Tese (Doutorado em Agricultural Sciences) - Swedish University of Agricultural Sciences, Suécia, 1997.

FEDRIZZI, B.; TOMASINI, S. L. V.; CARDOSO, L. M. **A vegetação no pátio escolar**: um estudo para a realidade de Porto Alegre - RS. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

FERNANDES, O. S.; ELALI, G. A. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103863X2008000100005&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 23 out. 2008.

FONSECA, L. L. da. O universo sala de aula: uma experiência em pedagogia de projetos. **Cadernos Educação Infantil**, Mediação, Porto Alegre, n. 7, 1999.

FRANBONI, F. A escola infantil entre a cultura da infância e a ciência pedagógica e didática. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FREIRE, M. Rotinas: construção do tempo na relação pedagógica. **Cadernos de Reflexão**, São Paulo, 1993.

GANDIN, D.; CRUZ, C. C. **Planejamento na sala de aula**. Porto Alegre: La Salle, 1995.

GARUTTI, F. As escolas infantis municipais de Módena II: As práticas educativas. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIBSON, J. J. **The senses considered as perceptual systems**. Westport Connecticut: Greenwood Press, 1966.

GOMES DA SILVA, D. S. G. **Reflexões sobre o diálogo entre espaços físicos e o cotidiano na educação infantil**. Rio de Janeiro: PUC, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT07-1891--Int.pdf>>. Acesso em: 5 maio 2008.

_____. **Um olhar sobre o diálogo entre o aspecto arquitetônico e o mobiliário das classes de Educação Infantil enquanto instrumentos ambientadores e coadjuvantes no processo de descoberta**. Monografia (Especialização em Educação infantil) - PUC, Rio de Janeiro, 2004.

GUNTHER, H. Mobilidade e affordance como cerne dos estudos da pessoa-ambiente. **Estudos de Psicologia**, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 223-280, maio/ago. 2003.

GUNTHER, H. Mobilidade e affordance como cerne dos Estudos Pessoa-Ambiente. **Estud. psicol.**, Natal, v. 8, n. 2, p. 273-280, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000200009&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1413-294X. doi: 10.1590/S1413-294X2003000200009>. Acesso em: 5 maio 2008.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade**: perspectivas e conflitos na construção de um projeto educativo. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1993.

KRAMER, S. **Educação ou tutela? A educação de crianças de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE: Estação Gráfica, 2006.

LOUREIRO, F. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. v. 1. Brasília: UNESCO/MEC, 2007. p. 65-73.

MACHADO, M. de L. de A. (Org.). **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, A. C. R. **Elisée Reclus**. São Paulo: Ática, 1985 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

_____. **Ratzel**. São Paulo: Ática, 1990 (Coleção Grandes Cientistas Sociais).

MOSTAFA, S. P. **Vygostky-Deleuze um diálogo possível?** Campinas, São Paulo: Alínea, 2008.

OLIVEIRA, Z. de M. R. (Org.). **Creches**: crianças, faz de conta & cia. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

_____. **Educação Infantil**: muitos olhares. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

RABITTI, G. A. **Procura da dimensão perdida**: uma escola de infância de Reggio Emilia. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAGER, F.; SPERB, T. M. O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010279721998000200010&lng=&nrm=iso>. Acesso em: 22 maio 2008.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 1985.

_____. **A natureza do espaço**: técnica e tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto Alegre: Asa, 2004.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do projeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOMMER, R. **A practical guide to behavior research tools and techniques**. New York: Oxford University Press, 1973.

SOUZA, M. J. L. O território: sobre o espaço e poder autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E. et al. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrans do Brasil, 1995. p. 77-116.

SUAREZ, E. Problemas ambientales y soluciones conductales. In: ARAGONES, J. I.; AMERIGO, M. **Psicologia Ambiental**, p. 301-327, 1998.

_____. Educar e cuidar: buscando a teoria para compreender discursos e práticas. In: KRAMER, S. (Org.). **Profissionais de educação infantil e(m) formação**. São Paulo: Ática, 2005.

TOMASINI, S. L. V.; FEDRIZZI, B. Espaços abertos junto a edificações de Instituições para idosos: um estudo para a realidade de Porto Alegre - RS. In: IX ENCONTRO NACIONAL DE TECNOLOGIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO, Foz do Iguaçu, 2002. **Anais...** Foz do Iguaçu, 2002. p. 35-44.

TONUCCI, F. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VALVERDE, R. R. H. F. Transformações no conceito de território: competição e mobilidade na cidade. **Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 15, 2004.

VERBA, M.; ISAMBERT, A. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e pape dos "mais velhos" no interior do grupo. In: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil de 0 a 3 anos**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1999.

WALLON, H. **As origens do caráter na criança**: os prelúdios do sentimento de personalidade. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1971.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Creche A

Bairro: Meia Praia

Visitas foram realizadas nas 3^{as} feiras à tarde: 7/4; 21/4; 5/5; 19/5

4^{as} feiras pela manhã: 15/4; 29/4; 13/5; 27/5

Descrição densa da descrição das creches.

As letras inclinadas são observações subjetivas do pesquisador.

O bairro Meia Praia situa-se à várias quadras do mar, e a escola fica no final da rua, na última quadra, depois existe uma vala (canal com água) e vegetação nativa, restinga, degradada. A entrada da escola dá-se por um portão de ferro clássico, com hastes de ferro separadas cerca de 5 cm, pintados na cor cinza grafite, vazado, permitindo visualizar o corredor lateral (corredor com piso em mosaico e área de grama acompanhando o corredor, até uma cerca de madeira que impede o acesso das crianças a área da entrada). Junto ao prédio e entre o piso de mosaico existe um canteiro de ervas construído com blocos de cimento. Ao acessarmos pelo portão, uma rampa conduz a entrada principal da escola. Chega-se à secretaria. Na parede lateral do prédio um bicicletário e um portão que conduz ao pátio grande, vestígios de um gramado e uma romã junto ao muro (*Romã árvore frutífera também conhecida como granada*).

Primeiramente temos uma sala pequena; a mesa da diretora de frente para a porta de entrada, com um banco lateral cheio de objetos (caixa de lápis de cor, telefone, livros empilhados, papéis, um painel com flores coloridas, sugerindo um jardim, onde dentro estão os nomes das professoras e seus aniversários). De forma perpendicular está disposta outra mesa com livros e papéis, atrás um armário fechado com chaves na fechadura, uma estante fixa à parede atrás da mesa com uma caixa forrada de papel pardo com papéis coloridos, brinquedos dispostos um ao lado do outro e livros empilhados, um gravador (som), caixa com objetos da secretaria (tesoura, lápis, *crayons*). O aspecto da casa é pesado, muito aglomerado, sem espaço físico adequado, mas a mesma foi adaptada às exigências e necessidades da escola. No teto estão fixos vários móveis coloridos. As paredes são brancas e as janelas pintadas com azul marinho e cortinas brancas, sempre fechadas. As janelas são baixas, permitindo entrada da luz, mas não se vê o pátio externo.

Seguindo passamos uma porta que tem outra porta pequena em forma de portão (cerca de 50 cm com cores em tons pastéis) separando e evitando o acesso das crianças, mas dando transparência. A sala (M2) que é um corredor, tem duas janelas com cortinas brancas fechadas, e junto a extensão destas janelas mesas baixas com banco na altura para crianças pequenas (móveis estão adaptados às crianças), vários móveis com bonecos móveis (corpo humano), sala com cartazes que fazem referência a higiene bucal, escovação de dentes. No sentido oposto as janelas, uma sequência de ganchos enfileirados, à uma altura de 50 cm (ganchos de madeiras para colocação das mochilas, casacos e tênis). Um degrau alto que conduz a um corredor que leva as três salas de aula e um banheiro. Ainda na sala descrita as paredes cheias de outros cartazes coloridos e no canto oposto um móvel verde claro, com duas gavetas e duas portas

fechadas e sobre ele brinquedos dispostos, caixa com papéis coloridos, materiais para as atividades e mais cartazes coloridos.

Ao subirmos o degrau damos com um corredor que isola a sala com uma cerca de 2 m de altura com portão idêntico, pintada com tons pastéis (amarelo, azul, rosa e verde água); sala da turma M1. Esta sala é ampla, com uma janela no fundo com cortinas brancas fechadas. Não se vê o pátio, apenas permite a entrada de luz. Muitos móveis suspensos do teto, cartazes coloridos nas paredes. O piso de madeira encerado, com um colchão com lençol branco de elástico no piso, estantes altas, onde as crianças não têm acesso, com caixa com papéis, caixas fechadas, brinquedos, livros, ganchos para toalhas higiênicas individuais, um móvel com TV e vídeo. A sala é bem ventilada (janela aberta com cortinas fechadas e cerca vazada delimitando a sala) e não existe nenhum cheiro característico ou desagradável.

Na sala B1, ao lado, sala menor, com o teto pintado com céu azul, com quatro berços junto à parede da janela com cortinas brancas fechadas. A luz é artificial (fluorescente). No chão, desenhos de pézinhos de crianças, algumas aplicações de desenhos de bichinhos. Três colchões no chão forrados com lençol branco de elástico (colchão fino e de pouca densidade). Junto a outra janela, um móvel com banco alto onde geralmente tem uma professora sentada anotando detalhes e relatórios nas agendas das crianças, um andador e estantes altas com caixa de brinquedos, caixa com papéis, brinquedos, bonecos de pelúcia, colchonetes finos enrolados, algumas mochilas e bolsa das professoras.

Ao lado, no final do corredor, um banheiro muito pequeno e apertado, um vaso branco tamanho normal, pia alta com espelho (padrão- adulto). Um tanque com base para trocar fraldas,

onde as crianças são banhadas do B1 e B2. É escuro, uma janela pequena, pouca ventilação e os odores são desagradáveis (casa velha com odores de esgoto).

Sala do B2 branca mais despojada que as outras, com apenas duas mesas pequenas com cadeiras pequenas junto à janela (alta e aberta, não permitindo visualizar o pátio) com cortinas brancas, e um colchão no piso com forro – lençol branco de elástico, fino e pouca densidade. Uma estante alta com brinquedos, caixas, som; somente tem acesso aos objetos a professora.

Voltando a sala que conduz ao comedor, outro banheiro com cartaz do Mickey Mouse na porta sugerindo chuveiro para tomar banho. Esta peça tem à direita uma porta para o pátio com piso de mosaico. Janelas grandes em toda a peça, com cortinas coloridas xadrez laranja amarelo e creme. As cores sugerem uma sensação de alegria e leveza, uma mesa longa com banco (tamanho normal - adulto) e outras duas mesas quadradas baixinhas com cadeiras avulsas, pois o grupo de crianças é grande. A sala é iluminada, limpa, varrida e sem outros adornos; somente um cartaz com frutas, sugerindo alimentação saudável.

Um degrau conduz a cozinha grande, dividida por um balcão com cesta grande de frutas (laranjas e bananas) à esquerda do balcão. Uma mesa com cadeiras com cesta de frutas, não é usada para fazer refeições, apenas de apoio.

A cozinha tem uma janela para o pátio externo junto ao fogão, e outra janela, lateral à direita. Algumas coisas no chão (cestos, caixas com verduras da fruteira), lixo cheio de cascas de frutas e verduras que estão sendo conduzidas a um composto orgânico. Junto à janela lateral, uma lata de lixo. Desta janela visualiza-se o pátio interno. Na parede do fogão, na sequência a pia e um balcão de apoio. Depois uma geladeira e outro móvel para guardar louça.

O pátio grande é pouco visitado. Utilizam mais o pátio interno com piso cerâmico. O pátio grande tem área de cerca 200 m², todo cercado por um muro de tijolo rebocado de cimento, com cerca e 1,5m de altura, pintado branco, mas sujo pelos anos. Sem manutenção, o piso do pátio está coberto por uma camada densa de areia “suja”, sem a manutenção correta (lavagem com hipoclorito semanalmente e rastelado). As árvores estão altas, sem poda correta e algumas morrendo. Foram plantadas várias frutíferas (*abacate, romã, cereja, pitanga, bergamota e laranja*).

O pátio, portanto, não tem área gramada adequada às crianças, e a sombra das espécies não permite o crescimento de espécies menores. Tem um banco comum de madeira (tábua com dois suportes) e também uma cerca colorida separa a área da escola dos pátios, ambos os lados do prédio da escola, entre os muros. O pátio externo tem brinquedos de parque infantil de madeira, tamanho convencional, não próprio para creches de 0-3 anos. A casinha com escorregador é muito alta, faltando manutenção (peças quebradas, apodrecidas). Tem uma mesa velha (quebrada) e cadeiras coloridas no pátio e as crianças utilizam para brincar de trenzinho.

No lado NO (noroeste) junto ao muro, as funcionárias fizeram alguns buracos e estão jogando o lixo orgânico da cozinha com o objetivo de realizar uma compostagem. Esta área é isolada por árvores e arbustos, dando certa segurança, mas não existe um isolamento correto.

Existe uma área muito utilizada pelas professoras e crianças, que é um pátio fechado ou uma sala aberta (Não saberia como chamar ou classificar, pois apresenta características de ambas). O piso é de mosaico, cobertura de telhas, mas é independente da casa principal, ligada pelo corredor. É isolada por uma cerca que fecha o pátio grande com árvores, e outra, o corredor de entrada. Tem um tapete no chão, e estantes com livros infantis na parede do fundo, à altura das crianças; assim também estão os brinquedos. É um espaço colorido (paredes pintadas com

cartazes coloridos e móveis pendurados do teto) e tem algumas mesas baixinhas com cadeiras para as crianças. É um lugar agradável, seguro para as professoras (cercado), com muito sol e as crianças brincam descontraídas.

Ao lado direito deste pátio coberto, tem uma cerca azul marinho que leva a uma despensa, baldes, caixas de papelão com objetos. As crianças não têm acesso. Está sempre fechada, com tranca e cadeado, mas os olhares curiosos perseguem os objetos. São pequenas mãozinhas abraçando as grades de madeira e enquanto olhares percorrem os labirintos escuros do depósito.

No corredor principal externo, desde ao portão até a cozinha, tem um piso de mosaico, quadrado, cerca de $4\text{m} \times 4\text{m} = 16\text{m}^2$, que as professoras utilizam como espaço para contação de estórias, dança. Tem desenhos aplicados em forma de cartazes na parede, no muro e uma porta que dá a outro depósito, sempre fechado. Nesta área, ao lado da porta que leva a cozinha, existe um tanque com três torneiras à altura de 50 cm para escovação de dentes das crianças e higiene (lavação de rosto, mãos).

- Observações pertinentes a todas as salas e a escola em geral:

As salas têm o piso de madeira encerado, portas convencionais e cercas ripadas de 50 cm, pintadas nos tons pastéis. Todas as salas têm cortinas brancas, fechadas e utilizam luz artificial (fluorescente ou lâmpada econômica).

As salas de aula das turmas B1 e B2 são quentes com pouca ventilação, o ar saturado, seco, pelo número de crianças e adultos. Não exatamente desagradável, mas um ar seco, quente.

As salas de aula das turmas M1 e M2 são maiores e melhor ventiladas, acredito devido às dimensões e serem corredores internos. São bem iluminadas ligando outros cômodos.

Não existe isolamento acústico, os sons das crianças de uma sala se confundem com as outras. As professoras colocam música em suas salas, mas os sons se misturam, não existindo privacidade inclusive quando os pequenos dormem.

As professoras são tranquilas e o tom da voz é baixo, desta forma, as crianças são silenciosas, alegres; ouvem-se risos freqüentes. Não se percebe choros ou gritos. O ambiente é harmonioso e as crianças são alegres e serenas.

As salas ficam com as cercas fechadas, o que permite a comunicação constante entre todas as salas. Permitindo desta forma, a observação das atividades sem uma interferência direta do pesquisador. Observo do corredor e a visualização de toda a sala é possível.

O aspecto geral da escola é agradável, limpo, não existem papéis no chão, nem migalhas de comida. Logo após o lanche, quando as crianças vão para a higiene, a funcionária limpa e varre o local, deixando as cadeiras dispostas junto à mesa e sem objetos. O mesmo procedimento, quando as crianças saem da sala para outra atividade, é realizada pela senhora responsável pela limpeza.

APÊNDICE B - Creche B

Bairro: Centro

Visitas foram feitas nas 3^{as} feiras à tarde: 14/4; 28/4; 6/5; 20/5

4^{as} feiras pela manhã: 15/4; 22/4; 12/5; 26/5

Descrição densa: o 1^o primeiro dia de visita à escola.

As letras inclinadas são observações subjetivas do pesquisador.

O centro municipal de educação infantil “Julieta” encontra-se no centro de Navegantes e a escola apresenta dois prédios onde no primeiro estão os pequenos de quatro meses a dois anos e na segunda de três à quatro anos de idade. O prédio da escola I está isolado por um muro de dois metros rebocado e pintado de amarelo, com um portão de ferro vazado. Pode-se visualizar a porta e um pequeno pátio com brita e algumas plantas na lateral esquerda. As plantas espinhentas impróprias para uma escola. O pátio alberga algumas bicicletas (modalidade de transporte comum nas cidades litorâneas) e carrinhos de criança. O corredor de mosaico leva ao hall de entrada.

A porta de entrada tem uma cortina amarela (“gema de ovo”) com flores coloridas recortadas em material plástico fixas no vidro da porta. A cortina fica amarrada para a lateral, em ambos os lados. O hall tem um biombo de madeira forrado com TNT branco com os dizeres “sejam bem-vindos”, decoradas com nuvens, flores coloridas e móveis de balões. Uma classe, uma cadeira e sobre a classe papéis e caderno. As paredes são verdes claras e a parte inferior (cerca de um metro) pintada com a cor verde escuro. Atrás do biombo um armário com chaves, fechado

com alguns brinquedos sobre o armário. Um baú de vime cheio de brinquedos (ursinhos e bichinhos de pelúcia). Ao lado da porta, para a sala do B4, uma mesa com TV. Esta sala tem duas portas que conduzem à salas de aula e a um corredor que conduz a cozinha.

Vários cartazes nas paredes e um painel com foto dos bebês.

Sala à esquerda é da turma B4; uma sala com tapetes e colchões forrados com lençóis brancos com elástico. Algumas crianças dormem nos colchões. Todas as paredes decoradas com cartazes coloridos. Um ABCdário no alto junto ao teto. Considerei impróprio o lugar. Pouco visível longe dos olhares infantis, com letras decoradas e pouco legíveis. Painel com sacos plásticos com os nomes dos alunos e dentro trabalhos realizados em aula (desenhos). Vários painéis em papel pardo com dizeres para os adultos (regras, horários). Um armário fechado com caixa com papéis, uma mesa e cadeira de adulto. Alguns ganchos para mochilas e roupas.

A sala da turma B2 tem um banheiro com acesso pela sala. A sala é ampla, com um tapete verde no chão, repleta de cartazes coloridos, móveis de caracóis, cavalos, palhaços e estrelas pendurados do teto. Uma janela com cortina branca fechada, mas permitindo a entrada do sol; nem o olhar para o exterior, mas permitindo a entrada de luz do exterior. Na parede à direita uma mesa de apoio. Nas paredes cartazes com “nossas produções”, “jogo de profissões”, “desenhos coloridos de índios”. Estantes altas com brinquedos e jogos; as crianças não alcançam. A sala é ventilada e espaçosa. Não tem nenhum odor diferente ou desagradável, mais neutro. Na parede da porta do banheiro uma estante com livros e brinquedos, lápis, papel, cobertores dobrados, fitas entre outros inúmeros objetos.

O banheiro tem pia e vaso (adulto clássico), cheia de colchonetes finos amarrados. Na porta ganchos com toalhas. Na parede ganchos para as mochilas das crianças. O espaço com tanque e

tablado com escada de madeira para as crianças subirem. A iluminação artificial. O aspecto do banheiro é muito caótico e bagunçado, com fraldas usadas; lavatório. Toalhas úmidas jogadas no piso, lixo cheio de fraldas utilizadas.

O acesso à outra sala e à cozinha também conduz a outro banheiro à direita. O banheiro tem dois espaços, o primeiro tem aspecto de despensa com estantes com colchões enrolados e uma poltrona pequena utilizada quando as crianças são vestidas. Na parede ganchos para toalha e mochilas. O aspecto do banheiro tem as mesmas características do outro: vaso e pia grandes (tamanho adulto), e um tanque com base com uma escada de madeira para subir. Atrás da porta uma mesa de apoio cheia de objetos (pente, sabonete, fraldas). O aspecto do banheiro é como o outro: bagunçado, toalhas, roupas e baldes distribuídas no espaço.

O banheiro descrito corresponde a turma B1 e a sala localiza-se em frente. Sala grande com vários berços: cinco à direita e quatro à esquerda dispostos junto as paredes. Entre a fila uma casinha de brinquedo de tecido e um tapete grande. Uma parede de 1m separa a sala onde a mesa que é utilizada como trocador de fraldas, e na parede uma estante com aparelho de som e outros objetos utilizados na troca de fraldas (toalhas, algodão, creme), e a janela aberta para ventilar. No piso outro tapete grande, e colchões forrados com lençóis brancos de elástico. Um pequeno armário com livro de histórias. A sala também isolada com porta de um metro pintado de verde escuro, com muitos móveis de borboleta e flores coloridas; aplicações de figuras do Mickey Mouse e da Minnie, nas paredes.

Chega-se a porta de saída, onde está o refeitório, que também conduz ao pátio. Paredes pintadas na cor verde escuro com aplicações de frutas, verduras sorridentes recortadas em EVA

(material emborrachado que pode ser encontrado em várias cores), toalha de plástico sobre as mesas. Estão baixas à altura própria das crianças com bancos longos.

Na parede um cartaz com o horário das refeições:

Café da manhã8:00h
Almoço.....11:00h
Lanche.....14:30h
Janta.....16:30h

A cozinha, à direita, com mesa central com cesta de arame com frutas (bananas e laranjas). A pia e o fogão na sequência da porta que leva ao refeitório, junto à parede e na parede lateral um móvel com microondas e um relógio grande. No lado oposto, ao fogão, uma estante com os gêneros alimentícios, e outro móvel fechado. Ao lado da estante, uma porta que conduz ao corredor que serve como depósito de caixas de frutas, lavanderia com roupas lavadas secas, e outras sujas em cestos. Também cestos com verduras e frutas (o espaço nada organizado e com aspecto desagradável). Ainda na parede da porta de entrada outro móvel e freezer grande (A cozinha é apertada com muitos móveis e pouco espaço de circulação). São apenas uma cozinheira e uma auxiliar para todo o serviço da creche (limpeza e refeições).

O pátio externo, sem condições de uso pelas crianças, vegetação alta, com restos de areia, cimento, tijolos (provavelmente de alguma obra anterior). Aparenta uma fossa com brita na volta e umas madeiras (que não apresentam segurança alguma). Um balanço com madeiras apodrecidas e quebradas (o aspecto de desuso), varal com panos da cozinha, e um tanque na lateral da parede

com alguns baldes com panos de molho. E uma caixa d'água com depósito embaixo. O pátio não é pequeno e poderia ser bem aproveitado com um projeto estruturado. Tem uma área a esquerda cercada por uma mureta de 80 cm em L, com uma touceira de citronella (chá) e estrutura de concreto com um ferro no centro (não sei qual seria o uso) com um corredor de 60 cm acompanhando a parede do refeitório. Olhando diretamente do refeitório tem-se outra ½ parede de cerca de 2m com 2m de altura dividindo o espaço em duas áreas diferentes.

Na segunda visita, o pátio havia sido limpo, retirada toda a vegetação e retirados os materiais que estavam depositados no canto. O balanço estragado continuava assim como a estrutura insegura da fossa.

- Prédio da escola II:

A creche das turmas maiores é um terreno grande, com uma grande área verde gramada e um bosque de frutíferas no fundo, conforme segue a descrição seguinte.

O terreno é isolado com muro. O acesso por um portão fechado e uma campainha. Ao entrar-se no pátio o piso é com cacos de azulejo e ficam dispostos alguns carrinhos de bebê. Na lateral esquerda, um canteiro com agaves espinhentas (impróprias para uma escola infantil, com espinhos grandes e perigosos) e na lateral direita um portão que conduz ao pátio gramado.

Antes de acessar ao hall, temos um pequeno espaço delimitado por muretas de 50 cm, definindo o acesso a porta principal da creche (típico das residências). No hall de entrada tem-se um biombo verde claro com o desenho de um sapo sorrindo desejando “sejam bem vindos”. Disposto em diagonal atrás um sofá de dois lugares embaixo da janela aberta (com cortinas

brancas fechadas), tapete no piso, e na parede da esquerda um armário pequeno fechado e outro sofá de dois lugares. Uma porta que leva à secretaria, com quadros coloridos e dispostos a uma altura acima do olhar da criança e também do adulto (sem cuidado estético). A secretaria tem espaço pequeno com duas mesas em L (da secretaria e outra da diretora) um tapete no piso cor bege, outras duas cadeiras dispostas frente as mesas (para quem chega), um armário à frente fechado e porta que conduz a um lavabo (pia e um vaso brancos e as paredes pintadas da cor amarelo claro). Na parede de frente a porta de entrada um fichário fechado com alguns livros e caixas forradas de papel craft.

Do hall de entrada à sala de aula, grupo M3, na porta os dizeres: “Que bom que você veio” com desenhos de crianças de mãos dadas. À direita uma mesa longa com altura correta para as crianças com cadeiras pequenas dispostas ao redor, junto a uma janela aberta com cortinas brancas fechadas. À esquerda outra mesa com cadeiras, uma estante de vime com materiais (canetas, papéis, lápis de cor, lápis de cera), um baú cheio de brinquedos com saco de bonecas e uma lixeira de papéis no canto. As paredes cheias de cartazes coloridos, assim como vários móveis de flores e bonecas abelhas. Na porta o desenho de um urso que conduz a sala da outra turma: M2.

A porta entre o baú dos brinquedos e a estante leva a sala do sono, com colchões espalhados no chão forrados com lençóis brancos fixos com elástico. Na parede ganchos para as mochilas, e um pequeno banheiro, com vaso, uma pia e box com chuveiro para banho das crianças.

O acesso à sala é pela sala M3. Tem-se a sala da turma M2; é ampla com mesa grande disposta com altura para crianças e cadeiras ao redor, com uma sala de sono com colchões

espalhados forrados com lençol branco e ganchos nas paredes para as mochilas. A decoração tema é colméia de abelhas e urso, borboletas recortadas e coloridas aplicadas nas paredes (tudo muito colorido e bastante saturado). Desta sala, se tem acesso a uma porta à direita (sala da TV) e em frente ao refeitório, que também é aberto isolado com uma mureta de 50 cm com três mesas longas altas (tamanho adulto) dispostas, uma enfrentando a parede dos fundos e as outras duas em perpendiculares. Do refeitório tem-se a vista do pátio, gramado e do bosque de frutíferas com brinquedos infantis de troncos (isolado por falta de segurança, muitos brinquedos quebrados e não adequados a idade do grupo da creche). Na parede do refeitório cartazes com horários dos lanches, cardápio matutino e vespertino e um cartaz com a “Declaração dos Direitos da Criança” na parede.

A cozinha é bem espaçosa (3 m X 5 m). Balcão dividindo a peça, que serve de apoio na hora do trabalho. Tem uma mesa com seis cadeiras com uma cesta enorme de frutas, e outra cesta sobre o balcão. Um fogão com balcão e pia. A cozinha sempre limpa e com aromas das tortas e cremes que a cozinheira faz. O pão, os bolos, as geléias, tudo é realizado nas cozinhas das creches.

O pátio se divide em dois, isolados por uma cerca de 50 cm, quebrada em alguns lugares (pregos aparentes e falta de segurança para as crianças). Na lateral do prédio um espaço grande com grama, onde as crianças dos dois prédios brincam no horário do pátio. Uma parte do pátio formando um corredor de três metros com piso de azulejos quebrados. Junto ao prédio, dando a volta contornando também o refeitório (nesta área temos o varal da escola), o restante do gramado. A cerca dos fundos corta o terreno de ponta à ponta, delimitando a área proibida onde estão as árvores frutíferas, o parquinho e a casinha de bonecas. As árvores necessitam de poda e

retirada para entrada de luz solar, permitindo o crescimento da grama e melhor aproveitamento do espaço, assim como todo o pátio um planejamento para melhor aproveitamento nas atividades desenvolvidas na creche.

APÊNDICE C - Observações da rotina diária da creche

Acompanhando a rotina da instituição escolar (professores, alunos e funcionários), acompanhei durante vários meses, somando 24 dias de observação. Durante às terças à tarde e às quartas feiras pela manhã, buscando somar horas suficientes nos dois turnos para que a observação pudesse ser a mais completa possível, abrangendo desta forma o grupo total de professoras e monitoras envolvidas com a escola e com as crianças. Algumas estavam durante o tempo integral, outras somente um turno.

CRECHE A

Como os professores orientam e organizam a rotina com as crianças

Ao chegar à escola, no horário da tarde (13h), encontramos os alunos na hora do sono. O silêncio se fazia na creche e as crianças repousavam nas suas salas nos colchões e nos berçinhos (4-12 meses).

Observando o grupo dos B1 (4-12 meses) a professora e a monitora estavam na sala, sentadas à mesa, preenchendo os cadernos das crianças, colocando as observações diárias, enquanto as crianças dormiam. Algumas estavam acordadas, mas deitadas em silêncio (percebia-se o clima de harmonia na sala). Assim que se aproximava o horário do despertar, os grupos maiores das salas ao lado, começavam o burburinho do acordar, e aos poucos os pequenos também começaram a abrir olhos, e se mover nos berços. As professoras, nesta creche, respeitam

muito o tempo individual de cada criança. A cada um que se despertava era acompanhado e desta forma, se torna possível atender os pequenos sem criar tumultos e provocar choros! Percebe-se que a dinâmica destas professoras permite, pelo número de crianças, atender bem a cada uma no seu despertar. Trocar fralda, dar colo, permitir espreguiçar-se, um acordar lento e suave. Esta prática se repetiu nas outras visitas, caracterizando uma postura das professoras e da escola. Assim também acontecia nos grupos maiores (B2, M1, M2). A forma de conduzir o despertar do sono da tarde; a conduta era sempre a mesma, em todas as visitas.

As crianças acordavam aos poucos e procuravam algum brinquedo naturalmente, ou a professora induzia, alcançando a elas. Algumas buscavam um colo e choramingavam um pouco, mas eram atendidas dentro das possibilidades da professora. Depois de alguns minutos, a auxiliar da Cozinha trazia o lanche, geralmente uma sopinha, e era dada a criança individualmente. Um pouco tumultuado, pois eram somente duas professoras e um grupo grande de alunos. Nos dias de observação, quando o grupo era reduzido, porque faltavam alunos, era mais tranqüilo o lanche, assim como o almoço.

As crianças do grupo B1 permaneciam a maior parte do tempo dentro da sala de aula e assim as atividades desenvolvidas eram os rituais cotidianos (brincar, comer, dormir). Muitas gatinhavam e buscavam objetos para apoiar-se, tentando, desta forma, desenvolver habilidades e descobrir o espaço. Muitas vezes os professores retiravam o objeto por zelo. Aconteceu em todas as visitas. Não sei se era minha presença ou se era um hábito, mas percebia-se um cuidado excessivo com eventuais perigos e riscos de queda. O espaço poderia ser projetado melhor, com

os elementos próprios para o desenvolvimento, apresentando a ergonomia²⁴ própria. As crianças não eram conduzidas ao pátio (este praticamente não era aproveitado pelo B1).

O grupo de crianças de B2 (12-24 meses) eram mais ativas e na hora do sono dormiam nos colchões no chão; mas muitos não dormiam e ficam inquietos, tumultuando um pouco a proposta do relaxamento necessário após o almoço. Algumas crianças não dormiam e as crianças se despertavam, riam, conversavam entre si, tentavam levantar, mas eram conduzidos pela professora a fazer silêncio. Alguns dormiam no colo da professora (na creche esta atitude é muito comum, o carinho do colo, muito solicitado e apreciado pelas crianças, mas percebe-se que também pelos professores). As professoras deixavam as crianças acordarem conforme o ciclo biológico de cada um, mas entre os maiores é mais comum serem acordados pelo barulho dos outros. Assim que todos estavam acordados eram conduzidas à mesa para o lanche. Depois a escovação dos dentes, e a professora e a monitora auxiliam de acordo com a exigência de cada um. O que se pode perceber nesta creche, é o respeito individual dos tempos das crianças e o suporte que era dado na medida da exigência da criança, de forma geral, em atividades diferentes e idades diferentes, demonstrando assim, uma conduta e uma postura profissional muito clara em como acompanhar o desenvolvimento dos pequenos. As professoras observavam as crianças e quando pareciam estar dormindo se retiravam da sala em silêncio.

As turmas M1 e M2 seguiram o mesmo ritual da anterior, na hora do sono, no despertar, na hora do lanche, na escovação de dentes e depois a hora da saída no pátio externo (quando as

²⁴ Ergonomia é estudo das interações entre seres humanos e os elementos do sistema, e relaciona a projeção a fim de otimizar o bem-estar humano e o desempenho nos espaços.

condições climáticas permitem). A escola apresenta dois pátios externos (pátio com árvores frutíferas e o parquinho, isolado por cercas de 2m de altura pintadas em tons pastéis – o pátio é muito pouco usado). Quando a atividade do pátio é anunciada é a alegria. O outro pátio é coberto com piso de azulejos quebrados (mosaico muito usado na região, caracterizando um aspecto estético e cultural), e tem uma cerca vazada que separa do pátio, com árvores. E presenciei um momento quando duas crianças olhavam o parque pelas frestas da cerca, e perguntei o que olhavam? *O parquinho, disse uma delas.* São os objetos que chamam a atenção das crianças no pátio e as possibilidades de brincar.

No espaço do pátio (semi fechado) as crianças têm brinquedos e livros infantis dispostos em estantes a sua altura e elas manipulam de acordo com seus interesses, assim como os professores e monitores assistem e dão apoio quando a criança procura. Muitas vezes, o pátio externo é substituído por um filme infantil, muitas vezes, condicionado às condições climáticas, outras à vontade da professora. Quando as crianças assistem a algum filme, geralmente juntam-se as turmas e ficam com as monitoras, e as professoras utilizam estes tempos para alguma outra atividade.

A atividade no pátio grande é restrita as turmas maiores M1 e M2, acompanhadas da professora e da monitora. Utilizam o parquinho (escorregador, balanço e a casinha das bonecas). Apesar dos brinquedos não estarem adequados à faixa etária, são modelos padrões de parques infantis para praças públicas, portanto é imprescindível o acompanhamento de um adulto atento pelas possibilidades de risco (alturas e partes sem manutenção). Nestes brinquedos, também, a professora exige que façam filas para poder entrar e/ou escorregar. A disciplina e as regras estão sempre presentes. Perguntei a professora se utilizavam o pátio e se as crianças gostavam: *“Eles*

adoram! Pena que não tem condições, não tem grama, os brinquedos estão quebrados e areia suja. Venho, às vezes, só um pouquinho porque as crianças gostam”.

O pátio tem muita areia e sombra, necessitando de um planejamento e reformas para poder ser adequado e aproveitado pelas crianças em sua plenitude.

O que se observa muito nas creches, assim como faltam os alunos, também faltam os professores ou monitores, e assim são a diretora ou a secretária que assumem atividades necessárias ao bom andamento da escola, substituindo alguma ausência.

Na creche descrita percebe-se um clima muito harmonioso entre os professores e assim refletindo uma tranquilidade e uma alegria nas crianças.

- Como os professores organizam o espaço para as crianças:

A escola está locada em uma casa alugada e foi adaptada de acordo com as necessidades que foram surgindo na creche. A casa tinha quartos grandes e a creche dividiu os espaços criando mais salas de aulas para as turmas de diferentes idades. Separaram por cercas pintadas de cores suaves (amarelo, azul claro, rosa e branco) permitindo uma transparência, visibilidade e economia (requisito fundamental nas creches públicas) principalmente porque no início eram 22 alunos e depois passaram a 78 crianças; mas o espaço físico era o mesmo, portanto, exigia adaptações.

De uma maneira geral, o espaço físico da escola é determinado pelas professoras em função de sua comodidade e não buscando o aperfeiçoamento e desenvolvimento motor das crianças. Agem como se o espaço estivesse ali, e não contando com a interferência deste e de sua organização e disposição dos materiais nas práticas educativas.

A decoração das creches é repetida em todas, de forma muito homogênea, retratando as sugestões dadas nos cursos de formação. Muito colorido, muita informação: móveis, cartazes, recados, regras, horários, não para as crianças, mas sim, para os professores e pais. Na minha concepção estética, a decoração e os ambientes muito saturados de cartazes, informações... e durante todo o tempo que circulei na creche a decoração se manteve.

O pátio externo é abandonado pelas exigências de limpeza, organização, poda, plantio e pela falta de planejamento para as possíveis atividades. É, portanto, pouco utilizado, pois seu uso implica em cuidados com o pátio e com as crianças, gerando, desta forma, mais transtornos aos professores que prazer. Nas falas dos professores, *se o pátio estivesse limpo, mas não gosto de levar no pátio porque depois terei que banhar as crianças por causa da areia, e também tem outras atividades para fazer em sala e tudo não dá. Utilizamos mais o pátio semi-aberto (pátio com piso, estantes com livros e brinquedos, com um tapete no chão e mesas e cadeiras para os pequenos)*. Se o pátio fosse organizado, usariam mais, mas é difícil a ação pró ativa, não existe muita iniciativa. De organização do grupo para mobilizar a prefeitura a realizar as modificações. O discurso da falta de verbas é constante, e por vezes constrangedor. As dificuldades econômicas, para reformas de infra-estrutura é grande nas creches municipais.

CRECHE B

A creche Julieta abriga 148 crianças (momento da pesquisa) e são dois prédios. A creche dos pequenos, casa I, são 72 crianças (de 4 a 12 meses) e a casa II, são 76 crianças, os maiores (crianças de 13 a 36 meses).

As duas casas apresentam a mesma rotina. A casa I abriga os pequenos. Ao chegar à creche, cerca das 9:30h, os bebês faziam um lanche (fruta: banana amassada), alguns dormiam nos berços, outros gatinhavam no espaço entre os colchões e berços apoiando-se nos objetos para levantar, descobrindo e explorando o espaço. As professoras não interferiam, deixavam que tentassem. De certa forma, considerei interessante como as professoras conduziam, apesar de muitas poucas vezes ver uma atitude pró ativa de instrução e/ou estímulo.

Ocupavam-se mais com troca de fraldas ou relatórios nos cadernos individuais; que observei ocupam bastante tempo das monitoras e professoras. As professoras não se molestam com minha presença, e eu tinha sensação que lhes era indiferente. Pois a forma como lidavam com as crianças era diversa daquela que eu imaginava que iria encontrar (espaço de estímulos).

A turma dos maiores brincava em uma sala com brinquedos trazidos de suas casas (carrinhos, bonecas, jogos de memória, avião entre outros), e ouviam uma canção infantil da Xuxa. A professora batia as mãos e cantarolava. A maioria imitava, cantava e pulava. Particularmente, não achei a atividade interessante, muito agressiva e som muito alto, mas percebi que estavam habituados porque pulavam na frente da professora, olhando-a diretamente nos olhos, como um comando roteiro. E ela chamava a atenção para ela.

Às 11h inicia o ritual do almoço. Muitas crianças e algumas mais ansiosas em comer que outras. Uma etapa, considerada por mim, difícil, pois muitas crianças e apenas duas professoras para alimentá-las. As escolhidas comiam e as outras vinham na busca de alimento, choramingavam de fome, mas tinham que esperar a vez. Depois do almoço, a escovação de dentes e hora do soninho. Ritual cumprido por todos na creche, e também na hora da troca de professoras e monitoras (entra em outro turno).

Ao chegar à tarde (13h), a maioria das crianças estava dormindo ou começando a acordar. *O ritual nesta instituição sempre foi muito sereno, silencioso, nenhuma professora falava alto, o que acredito reflete na serenidade das crianças ao acordarem. Nesta escola os tempos das crianças sempre foram respeitados*, enquanto alguns dormiam aqueles que acordavam eram conduzidos a outra sala. Acordavam e eram realizadas as trocas de fralda, banho, higiene. Assim que estavam prontos eram oferecidos brinquedos (bichinhos de pelúcia) para as crianças se distraírem. As professoras geralmente ficavam sentadas nos colchões com alguma criança no colo, ou brincando com algum que solicitava companhia. Não me pareceu que buscassem estimular voluntariamente às crianças com alguma atividade; em todos os momentos visitados os rituais se repetiam. O pátio da escola estava muito desorganizado (mato alto, sem possibilidades de locomoção, escombros de reforma (areia, cimento, tábuas), baldes com panos de limpeza de molho, alguns estendidos nos varais, balanço quebrado, entre outras peças quebradas). No primeiro encontro e apesar de não ter manifestado nenhuma observação, ele foi limpo e organizado. Ao retornar à creche, o pátio estava bastante apresentável. A tarde passava neste ritual, entre algum choro e reclamação, um colo, um carinho, um bico ou mamadeira. Locomoviam-se nos colchões, engatinhavam no chão, realizando suas descobertas do espaço. Os bebês buscavam apoio em alguma cadeira, estrutura do berço ou alguma mão ou perna próxima, e eram observados de perto, sempre com muito zelo; mas lhes era permitido descobrir.

Nas observações pude constatar que nesta creche, nas duas casas, as professoras tinham condutas similares quanto a exploração do espaço pelas crianças, mas também o mobiliário tinha a mesma distribuição, decoração e organização (conforme descrição anterior).

Depois da janta (16h30min) todas as crianças eram conduzidas nos carrinhos de bebê a outra casa que apresenta um pátio enorme, parte coberta com piso cerâmico e outra com grama. Neste momento, ocorria uma integração das crianças das casas e pude observar como se locomoviam no espaço. Como as crianças maiores buscavam os bebês ofereciam brinquedos, ou como as crianças maiores lideravam grupos e conduziam brincadeiras onde os menores imitavam. A troca de brinquedos ocorria sem choros e disputas e me chamou a atenção, porque na outra instituição era diferente (ocorriam desavenças entre crianças e muitas vezes, ocorria intermediação do adulto para resolver o impasse).

As turmas de maiores do Maternal eram mais ativas que os bebês e a rotina exigia outros procedimentos. Neste momento acredito que minha presença fazia diferença quanto à atitude dos professores; procuravam disciplinar as crianças, sentando-as contra a parede para ouvir a estória infantil. *Muitas vezes eles não estavam interessados e desviavam a atenção levantando, buscando algum objeto. O qual era retirado das mãos com um - agora não - agora é na hora da estória.* Não lhes era permitido mover-se no espaço, deveriam ficar imóveis ouvindo a professora, e o espaço era praticamente livre, com muito pouco mobiliário. Tampouco era acolhedor e cômodo; as crianças ficavam sentadas no chão, algumas pegavam almofadas, outras se deitavam no chão para ouvir a estória.

O ritual do banho ocupava bastante a tarde, e à medida que ficavam prontos assistiam a um filme, na TV, sentados no chão e eram conduzidos à casa II para o pátio grande onde brincavam e esperavam os pais virem buscá-los. Percebia-se um momento de descontração e prazer, muitos gritos, risos, expressões de alegria. Neste momento as professoras os deixavam mais soltos. Não havia tanto intervenção. Descobriam caminhos, corriam uns atrás dos outros, imitavam os maiores,

procuravam os bebês. Trocavam brinquedos, subiam na cerca de madeira, que separava o pátio do pomar (fechado para reforma do parquinho - com a estrutura comprometida). *Presenciei um momento quando uma menina quis subir na cerca e não conseguia, outro menino se aproximou e mostrou como fazer. Até a chegada do professor que retira a criança da cerca e chama a atenção dos dois.* Enquanto isso, as professoras conversavam entre si em grupos, próximos aos bebês pequenos, que ficavam no carrinho.

Na casa II, Maternais de dois anos a quatro anos, crianças mais ativas, mais exigentes; as professoras trabalham muitas atividades diferentes, para ocupar o tempo. Nesta faixa de idade as práticas educativas são intencionais e assim, registradas e manifestadas pelas professoras nas suas falas.

Ao chegar às 9h30min, terminando o lanche da manhã, segue o ritual de escovar os dentes e lavar as mãos, para depois irem a sala de aula onde a professora conta uma estória e eles estão sentados à mesa para desenhar (esta atividade ocupa cerca de 45 minutos). Alguns levantam, circulam, vão ao banheiro, solicitam ajuda da professora (Não gostei de ver a professora desenhando para que eles colorissem. Na minha concepção as crianças devem desenhar para treinar a habilidades com o lápis e desenvolverem o senso de observação, de como é o objeto e como representá-lo, não importa o traço estético nesta etapa do desenvolvimento da criança. A professora desenhando pode inibir a criança que não desenha da mesma forma. Ainda expressa silenciosamente: o adulto sabe e a criança não! A professora usa a tesoura, a professora usa a cola, e assim sucessivamente,... e eles só olham!). As crianças ouvem música infantil, mas estão envolvidos na atividade proposta pela professora.

Na casa II, as crianças são maiores e a disciplina é percebida claramente. Andam enfileirados, sentam-se nas cadeiras e obedecem ao comando da atividade dada pela professora. Se alguma criança não quer realizar a atividade é puxada de volta ao lugar e induzida a realizá-la como todos os outros. Enfatiza muito o coletivo. Todos estão fazendo e você não quer fazer. Você deve fazer como todos. Acredito que as professoras tomam estas atitudes de forma involuntária, quase sem pensar, para não ter o incômodo de propor outra atividade ao grupo, ou permitir que esta criança seja criativa e queira desenvolver outra coisa, ou de outra forma. Muitas vezes, mais parece que a comodidade impregna o setor, e que apenas o discurso é pelo criativo. O modelo de construção dos profissionais envolvidos não foi diferente, portanto, como exigir. Se crianças aprendem copiando e interagindo, suponho que estes adultos assim também o fizeram nas suas fases evolutivas. Vejo como é importante a necessidade de cursos de formação continuada buscando uma construção diferenciada para as creches.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)