

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

KELLEN FABIANA SITTA

POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO DOS
ESPAÇOS NAS BRINCADEIRAS E
APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL.

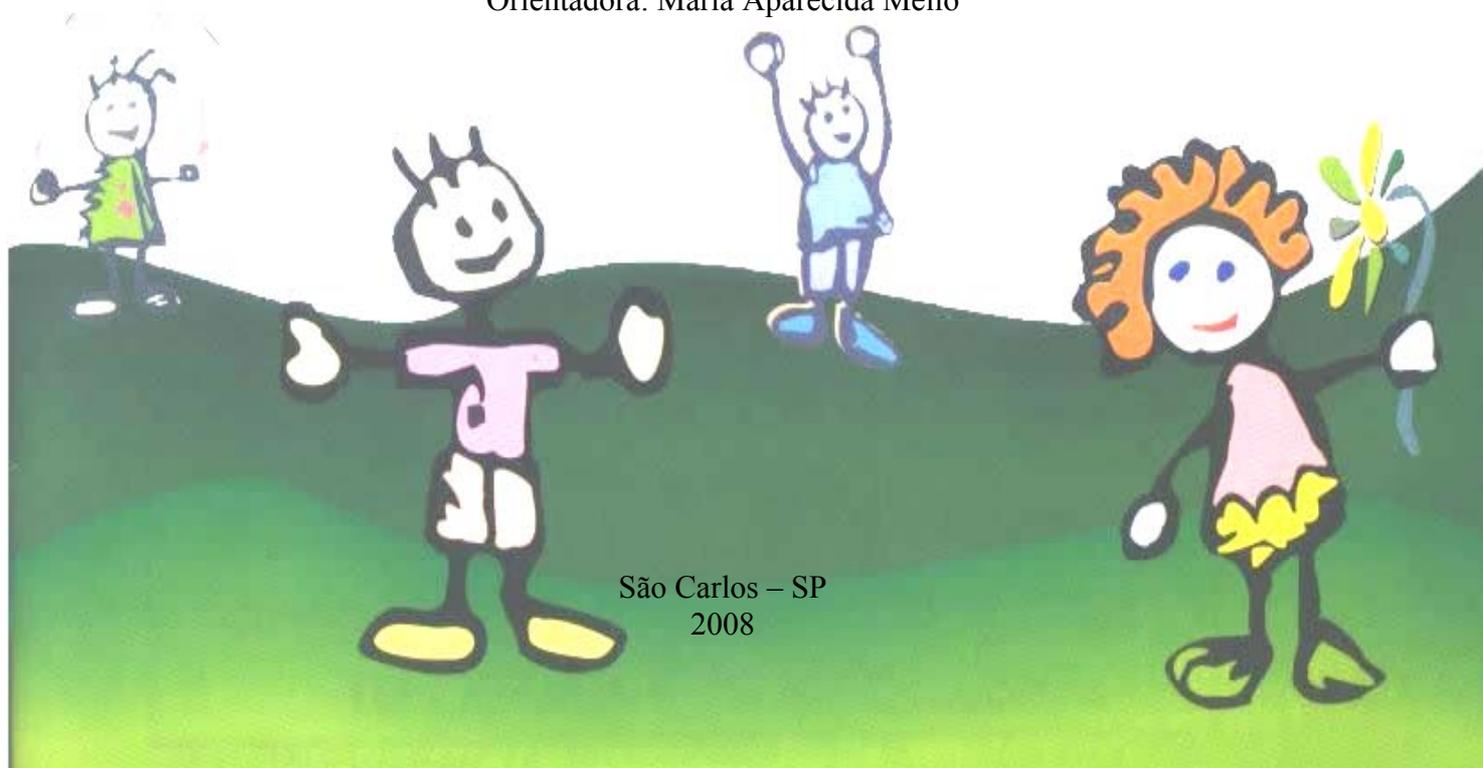
São Carlos – SP
2008

KELLEN FABIANA SITTA

POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO DOS ESPAÇOS NAS BRINCADEIRAS E APRENDIZAGENS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Dissertação de Mestrado apresentada
ao Programa de Pós-Graduação em
Educação e Ciências Humanas da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a
obtenção do título de Mestre em
Educação, área de concentração:
Metodologia de Ensino.

Orientadora: Maria Aparecida Mello



São Carlos – SP
2008

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S623pm

Sitta, Kellen Fabiana.

Possibilidades de mediação dos espaços nas brincadeiras e aprendizagens das crianças na educação infantil / Kellen Fabiana Sitta. -- São Carlos : UFSCar, 2008. 121 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2008.

1. Educação infantil. 2. Teoria histórico-cultural. 3. Brincadeira entre crianças. I. Título.

CDD: 372 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Maria Aparecida Mello

Profª Drª Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves

Profª Drª Emília Freitas de Lima

Carla
Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
Emília Freitas de Lima

*Aos meus pais José e Conceição pelo amor incondicional,
pelo apoio e compreensão frente aos meus erros
e pelos inúmeros esforços empreendidos em minha educação.*

AGRADECIMENTOS

A Deus que sempre esteve comigo amparando-me e dando-me força nos momentos mais difíceis.

Ao meu irmão Leonardo, que mesmo à distância eu sei que torceu muito para que eu chegasse até aqui.

Aos meus avós Luis Sitta e Clarinda Tebar Sitta (em memória), Tereza Vieira e Pedro Vieira (em memória), onde mesmo na ausência fizeram-se presentes.

Ao Juliano, meu namorado e amigo que sempre me motivou e encorajou.

À Prof^a Dr^a Maria Aparecida Mello, pela paciência, compreensão frente às minhas dificuldades e pela competência e delicadeza com que me orientou.

Às professoras Emília e Marlene pela participação e contribuições significativas que me proporcionaram no exame de qualificação.

À Secretaria Municipal de Educação e Cultura de São Carlos, que me possibilitou a realização dessa pesquisa em suas unidades escolares.

Aos diretores e professores da rede municipal que dispuseram-se a participar desse trabalho.

À Prof^a Selva Maria Guimarães Barreto por me ensinar a importância do conhecimento e sua busca desde o início de minha graduação.

À todos os professores da graduação do curso de Educação Física e da pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos que direta ou indiretamente se envolveram neste trabalho.



“[...] o espaço é muito importante para a criança pequena, pois muitas, das aprendizagens que ela realizará em seus primeiros anos de vida estão ligadas aos espaços disponíveis e/ou acessíveis a ela”.

Mayumi Sousa Lima (1989)

RESUMO

Para compreendermos as mais recentes concepções sobre a infância temos, necessariamente, que buscar nos aspectos históricos algumas respostas para o presente, já que a visão de criança também tem relação histórica e cultural, segundo a teoria Histórico-Cultural que embasou essa pesquisa. No longo percurso da história do atendimento à infância, pesquisas e práticas vêm buscando afirmar a importância de se promover uma educação de qualidade para todas as crianças – o que envolve diversos aspectos do atendimento, dentre eles, o ambiente físico construído. O presente trabalho partiu da concepção que o espaço físico das escolas de Educação Infantil, destinados às atividades de brincadeiras das crianças, pode se tornar um mediador de grande relevância no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantis. Sendo assim, a questão de pesquisa que guiou esse estudo foi a seguinte: Que aspectos estão envolvidos no cotidiano de escolas de Educação Infantil para que os diferentes espaços desses equipamentos possam funcionar como mediadores das brincadeiras e aprendizagens de todas as crianças? Os objetivos específicos foram: diagnosticar os espaços (internos e externos) nas escolas de Educação Infantil do município de São Carlos; averiguar junto às escolas, quais desses espaços são destinados às brincadeiras das crianças; analisar como esses espaços são organizados para as brincadeiras das crianças e identificar/analisar as possibilidades de mediação dos espaços nas aprendizagens e brincadeiras das crianças. Utilizamos como referencial teórico e metodológico a Teoria Histórico-Cultural por reconhecer a brincadeira como atividade principal na fase pré-escolar, uma vez que por intermédio dela ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança. A metodologia utilizada para a coleta de dados elegeu três diferentes instrumentos: o primeiro foi um questionário aplicado em uma atividade de extensão sobre brincadeiras, para cerca de 300 professores do município de São Carlos (SP), realizado na Universidade Federal de São Carlos no ano de 2006. O segundo instrumento foi uma pesquisa de campo, na qual foi aplicado um questionário para 27 diretoras de escolas de Educação Infantil, sobre a estrutura física das escolas e as atividades realizadas nesses espaços e; o terceiro foram observações das brincadeiras nos espaços físicos de duas unidades escolares. Para a análise dos dados elegemos uma única diretriz que orientou o aprofundamento de nosso olhar nas especificidades indicadas pelos dados oriundos dos diferentes instrumentos: o espaço como mediador das atividades de brincadeira. A partir dessa diretriz pudemos ampliar a análise em quatro sub-diretrizes, são elas: 1. Estrutura Física – Qualidade dos espaços e aprendizagens das crianças; 2. Os espaços externos e internos como mediadores dos tipos de atividade das crianças; 3. Espaço, Brincadeira e Brinquedos: a qualidade das aprendizagens das crianças e 4. As atividades dirigidas de brincadeiras, os espaços e a professora como mediadora das aprendizagens das crianças. É necessário que haja uma profunda reflexão sobre as inadequações relacionadas à infra-estrutura e organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil, concebendo que este é um fator de grande relevância na mediação das aprendizagens das crianças por meio das brincadeiras. Nossa pesquisa sugere também que, além da estrutura física, os tipos de brincadeiras e a mediação do professor exercem, juntos, influência no espaço, ao mesmo tempo, que o espaço exerce influência neles, sendo um movimento recíproco e contínuo.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Teoria Histórico-Cultural, brincadeira, espaço físico.

ABSTRACT

To understand the recent conceptions about childhood we have, necessarily, to seek in the historical aspects some answers for the present, due to the fact that a childhood vision also has historical and cultural relation, according to the Historical-cultural theory that grounded this research. In the long route of the history of attendance to childhood, researches and practices have been searching to affirm the importance of promoting a good quality education to all children - that involves diverse aspects of attendance, such as the ambient built. This work departed of the conception that the physical space of the infantile schools, appropriated at leisure activities of the children, can become a mediator of big relevance in the process of learning and development. Such being the case, the research matter that oriented this study was the following: What aspects are involved in the everyday of infantile schools so that the different spaces and equipments could work as mediators of the games of all children? The particular objective were: to diagnose the spaces (inside and outside) in the Infantile Schools of the municipal district of São Carlos; find out at schools which spaces are appropriated for games; analyze how those spaces are organized for the children plays and to identify/to analyze the mediation possibilities of the spaces in the learning and plays of the children. We used as a reference the Historical-cultural Theory because it acknowledge the game like main activity in the preschool phase, as long as for intermediate of it occur the most important changes in the psychic development of the child. The methodology used for the data collecting chose three different instruments: the first was a questionnaire applied at an extension activity about plays, at about 300 teachers of municipal district of São Carlos (SP), accomplished in the UFSCar (2006). The second instrument was a field research, in which was applied a questionnaire at 27 director of Infantile schools, about the physical structure of the schools and the activities accomplished in those spaces and; the third were observations of the games in the physical spaces of two units school. For the analysis of the data was chosen an only guideline that directed the over deepening of our glance in the specificities hinted by the data from the different instruments: the space like mediator of the playfully activities. Starting of that guideline could enlarge the analysis in four sub-guidelines, are they: 1. Physical structure - Quality of the spaces and learning of the children; 2. The outward and internal spaces like mediators of the activity kinds of the children; 3. Space, Game and Toys: the quality of the learning of the children and 4. The directed activities, the spaces and the teacher like mediator of the learning of the children. It is needed a profound reflection about insufficiencies interrelated to infra-structure and organization of the spaces in the Infantile institutions, conceiving that this is a big relevance factor in the mediation of the learning of the children. Our research also suggests that the space influence the teacher and contrary, being a reciprocal and continues motion.

Key Words: Infantile Education, Historical-cultural Theory, plays, physical space.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	05
1.1. Brincadeira: Atividade principal no desenvolvimento infantil.....	05
1.2. O espaço físico e a brincadeira.....	24
2. METODOLOGIA.....	43
2.1. Instrumentos.....	46
2.2. Procedimentos da coleta de dados.....	46
3. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	51
3.1. Caracterização das escolas de Educação Infantil.....	51
3.2. O espaço como mediador das atividades de brincadeira na Educação Infantil...56	
3.2.1. Estrutura física: qualidade dos espaços e aprendizagem das crianças...57	
3.2.2. Os espaços externos e internos como mediadores dos tipos de atividades das crianças.....72	
3.2.3. Espaço, brincadeira e brinquedos: a qualidade das aprendizagens das crianças.....90	
3.2.4. As atividades dirigidas de brincadeiras, os espaços e a professora como mediadora das aprendizagens das crianças.....103	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS.....	117
APÊNDICES.....	122

LISTA DE FOTOS

- FOTO 01 – Escola A – Bebedouro, p.66
- FOTO 02 – Escola A – Bebedouro – Nova pintura, p.66
- FOTO 03 – Escola A – Pátio, p. 77
- FOTO 04 – Escola A - Pátio, p. 77
- FOTO 05 – Escola A – Pátio – Nova pintura, p. 78
- FOTO 06 – Escola B – Pátio, p. 79
- FOTO 07 – Escola A – Parque Comunitário, p.82
- FOTO 08 - Escola B - Parque, p.83
- FOTO 09 – Escola B – Sala de aula, p. 86
- FOTO 10 – Escola B – Sala de aula, p. 86
- FOTO 11 – Escola A – Oficina de artes, p.87
- FOTO 12 – Escola A – Sala de leitura, p. 89
- FOTO 13 – Escola A – Sala de leitura, p.89
- FOTO 14 - Escola A – Sala de brinquedos, p. 91
- FOTO 15 – Escola A – Corredor, p. 93
- FOTO 16 – Escola A – Sala de jogos, p.94
- FOTO 17 – Escola B – Parque, p.94
- FOTO 18 – Escola A – Sala da imaginação, p.94
- FOTO 19 – Escola B – Gangorras, p. 99
- FOTO 20 – Escola A – Gangorras, p.99
- FOTO 21 – Escola A – Parque Comunitário, p.100
- FOTO 22 – Escola A – Parque, p. 101
- FOTO 23 – Escola B – Parque, p.101
- FOTO 24 – Escola B – Parque, p.101
- FOTO 25 – Escola B – Parque, p.102
- FOTO 26 – Escola B - Bebedouro, p.102
- FOTO 27 – Escola A – Atividade dirigida, p. 104
- FOTO 28 – Escola A – Atividade dirigida, p. 104
- FOTO 29 – Escola A – Atividade dirigida, p. 105
- FOTO 30 – Escola A – Atividade dirigida, p. 106
- FOTO 31 – Escola A – Atividade dirigida, p. 106
- FOTO 32 – Escola A – Atividade dirigida, p. 106
- FOTO 33 – Escola A – Corredor, p. 107
- FOTO 34 – Escola A – Parque, p. 107
- FOTO 35 – Escola B – Escada de acesso para o pátio, p. 109
- FOTO 36 – Escola B – Porta de acesso para o parque, p. 109
- FOTO 37 – Escola B – Crianças se deslocando para o parque, p. 109
- FOTO 38 – Escola B – Mini quadra – espaço calçado no parque, p. 110
- FOTO 39 – Escola B – Crianças na mini quadra, p. 110
- FOTO 40 – Escola B – Atividade dirigida, p. 110
- FOTO 41 – Escola B – Atividade dirigida, p. 111.

LISTA DE GRÁFICOS

GRAFICO 01 – Tipos de atividades desenvolvidas nos espaços externos nas unidades, p.76

GRÁFICO 02 – Tipos de atividades desenvolvidas nos espaços internos nas unidades, p. 85

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – População geral das unidades, p.52

QUADRO 02 – Ambientes internos nas unidades: administração e apoio, p.53

QUADRO 03 – Ambientes internos nas unidades: educacional, p.54

QUADRO 04 – Ambientes externos nas unidades, p.55

QUADRO 05 – Impressões das diretoras quanto à temperatura das salas de aula, p. 61

QUADRO 06 – Tipos de atividades desenvolvidas nos espaços externos nas unidades, p.75

QUADRO 07 – Tipos de atividades desenvolvidas nos espaços internos nas unidades, p.84

QUADRO 08 – Brinquedos do parque, p.97

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa teve origem ainda durante minha graduação em Educação Física na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), quando realizei as disciplinas de Estágio Supervisionado em escolas municipais de Educação Infantil na cidade de São Carlos e participei como integrante do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre a Escola de Vigotsky (NEEVY). O meu interesse por esse nível de ensino sempre foi latente e durante os estágios fiz algumas observações que me causaram grande incômodo, principalmente, em relação à diferença dos espaços físicos e materiais pedagógicos presentes nas escolas municipais, diferenças estas observadas entre escolas que ficavam situadas em bairros mais centrais da cidade e em bairros periféricos. Durante minha participação no grupo de estudos, vários problemas foram levantados em relação aos espaços físicos e materiais na Educação Infantil (espaços pequenos para o número de crianças que comportavam, mal ventilados, com poucas oportunidades de vivências corporais, escassez de materiais, brinquedos dos parques infantis em estado ruim de conservação etc.), e aos professores que encontravam dificuldades de organização desses espaços para as atividades.

Pesquisando sobre o assunto observei que poucos trabalhos relacionados a esse tema haviam sido publicados e que o problema estava diretamente relacionado à minha área de atuação, já que a questão da brincadeira e do movimento são elementos estudados no curso de Educação Física. Dessa maneira surgiu o interesse pela investigação sobre os espaços físicos das escolas de Educação Infantil.

A questão dos espaços utilizados para a educação de crianças de zero a seis anos está diretamente relacionada à discussão das concepções de criança e infância que os adultos têm no momento de construir e organizar espaços nas escolas de Educação Infantil.

Permanece ainda, no ideário da Educação, a concepção de que há uma intrínseca relação entre o tamanho da criança e o tamanho dos espaços destinados a ela, ou seja, como ela é pequena os espaços também devem ser. Tal concepção não considera a criança real, com necessidades constantes de exploração do espaço e do seu meio.

Partindo da definição, a palavra infância, oriunda do latim *infans*, significa “incapacidade de falar” ou “aquele que não fala” e sugere que, desde a sua origem, essa palavra carrega consigo o estigma de seres anônimos, sem um espaço determinado socialmente (CASTRO, 2005).

Segundo Áries (1973) na Idade Média coexistiam duas concepções de criança: para os camponeses, os bebês e crianças pequenas não existiam socialmente, não tinham um espaço na sociedade, uma vez que não trabalhavam, não participavam da vida ativa, não serviam como mão-de-obra. Já para os nobres as crianças (seus filhos) eram consideradas como "*adultos em miniaturas*" e eram educadas desde cedo para o futuro.

Entre os séculos XVIII e XIX, com o apogeu da Revolução Industrial, as crianças passaram a ser vistas como tendo um valor econômico a ser explorado. A urgência por mão-de-obra provocou o não cumprimento dos direitos infantis de acesso à escola, submetendo as crianças a explorações em favor das regras econômicas impostas pela sociedade da época. Surgiu nessa mesma época o conceito de família nuclear, organizada em torno da criança pequena, envolta em uma concepção de ingenuidade e inocência. Nessa concepção, a criança precisaria ser protegida e desenvolver seu caráter e sua razão (CORDEIRO & COELHO, 2008).

Na atualidade a criança é concebida como um ser social, competente para relacionar-se com outras pessoas, apropriando-se da cultura (Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil - BRASIL, 2006c).

Essa concepção de criança opõe-se àquela cuja visão de infância é universal, única e natural. Elkonin (2000), um dos precursores da Teoria Histórico-Cultural, combate essa abordagem universal de infância e criança, afirmando que as crianças de hoje não se desenvolvem da mesma forma que crianças de outros séculos se desenvolveram, ou seja, que o desenvolvimento infantil é passível de mudanças históricas e que as condições culturais, econômicas, sociais, históricas são fatores decisivos neste desenvolvimento.

Questões históricas de falta de interesse nas aprendizagens e desenvolvimento infantis são explicadas também pelo tipo de políticas públicas voltadas para a infância que, desde o século XIX, abrangeram propostas assistencialistas (BRASIL, Parecer CEB 022/98).

Com a promulgação da Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Educação Infantil passou a integrar a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, com o objetivo de cuidar e educar as crianças de zero a seis anos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, no capítulo IV, Art. 53, inciso IV, reafirma esse direito institucional: "*É dever do Estado assegurar à criança e ao*

adolescente: (...) atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade” (BRASIL, 1998b).

A integração da Educação Infantil no âmbito da Educação Básica foi fruto de muitas lutas desenvolvidas especialmente por educadores, fóruns e outros segmentos organizados, que ao longo dos anos vêm buscando definir políticas públicas para as crianças de zero a seis anos, em creches (zero – três anos) e pré-escolas (quarto – seis anos).

Faria (1995) argumenta que a tendência é considerar a educação infantil distinta do Ensino Fundamental, mas integrada com as políticas públicas, com as políticas sociais, com os movimentos sociais, pensando-se uma política plural de educação infantil para todos, nos seus diferentes aspectos: formação de recursos humanos, melhoria da qualidade do ensino, ampliação do acesso, elaboração de propostas nas quais o brincar e o cuidar estejam presentes.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) avançaram na direção de estabelecer os requisitos necessários para uma Educação Infantil que possibilite o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

Apesar dos avanços, as políticas públicas ainda são incipientes para garantir o direito de uma educação de qualidade na Educação Infantil para todas as crianças.

Em se tratando de qualidade na educação, um fator importante é a qualidade dos espaços físicos. Os espaços transformam-se em grandes protagonistas na Educação Infantil, afetando a satisfação das crianças e dos professores.

O presente trabalho pretendeu aprofundar a discussão dos espaços físicos das escolas de Educação Infantil, tendo como foco as brincadeiras e aprendizagens das crianças.

Para tanto, a questão de pesquisa que guiou esse estudo foi a seguinte: Que aspectos estão envolvidos no cotidiano de escolas de Educação Infantil para que os diferentes espaços desses equipamentos possam funcionar como mediadores das brincadeiras e aprendizagens de todas as crianças?, com os seguintes objetivos específicos:

- Diagnosticar os espaços nas escolas de Educação Infantil do município de São Carlos (internos e externos);
- Averiguar junto à escola quais desses espaços são destinados às brincadeiras das crianças;
- Analisar como esses espaços são organizados para suas brincadeiras;
- Identificar e analisar as possibilidades de mediação dos espaços nas suas aprendizagens e brincadeiras.

No que diz respeito à estrutura do trabalho, iniciamos com a apresentação da origem desta pesquisa, experiências e questões que nos motivaram a iniciá-la. Na Introdução também realizamos um breve levantamento acerca da evolução histórica sobre o atendimento à criança brasileira e apresentamos a questão de pesquisa e os objetivos principais desse trabalho.

No tópico 1 discutimos a visão da infância na Teoria Histórico-Cultural e a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil, referencial teórico no qual é fundamentado o trabalho. Nesse tópico conceitos como a natureza biológica e social do homem, educação, mediação, aprendizagem e desenvolvimento, atividade, significado e sentido, atividade principal, diferença entre os termos jogo e brincadeira, brincadeira, relação com os objetos, movimento, espaço e sua organização intencional também estão relacionados.

O tópico 2 refere-se à metodologia de pesquisa, onde apresentamos os instrumentos utilizados para a coleta dos dados e os procedimentos utilizados e no tópico 3 realizamos a análise dos dados a partir de uma diretriz de análise dividida em quatro subdiretrizes. Finalmente no tópico 4 nos dedicamos às Considerações Finais do trabalho.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Toda a proposta deste trabalho fundamentou-se na visão histórico-cultural¹ de infância, na qual é defendida a idéia de que a criança desde bem pequena é capaz de estabelecer relações com as outras pessoas e com as coisas, num processo em que percebe os significados, se apropria deles e atribui sentido a essas vivências por intermédio da atividade principal de brincadeira.

Nessa perspectiva, o homem é considerado como um ser essencialmente social e histórico, em quem a cultura é determinante para a constituição do sujeito.

1.1. Brincadeira – Atividade Principal no desenvolvimento infantil

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a natureza do homem é, ao mesmo tempo, biológica e social. Biológica porque a evolução da espécie possibilitou ao homem o substrato orgânico essencial ao seu desenvolvimento. Social, porque, na relação com o outro e com a cultura acumulada, por intermédio de sua atividade, o homem se apropria das qualidades que o humanizam. Estes pressupostos decorrem da compreensão de que o homem é produto e produtor das condições concretas de vida (MARX, 1989, 1999). Ele não nasce dotado de características humanas de inteligência, consciência e personalidade, mas se apropria delas ao longo de sua vida, por meio de sua atividade social e de sua cultura. Dessa maneira, o cultural e o social são determinantes no desenvolvimento humano.

A criança nasce, simultaneamente, duas vezes: biologicamente e socialmente. Isto equivale a dizer que a criança, ao nascer, já se encontra inserida numa classe social, num grupo cultural, numa comunidade lingüística e que isto será determinante no seu processo de desenvolvimento e na constituição de suas peculiaridades psíquicas e comportamentais (VIGOTSKY²; LURIA, 1996).

¹ - Corrente da psicologia soviética conhecida também no Brasil como a Escola de Vigotsky, cuja referência principal é a obra de Lev Semenovich Vigotsky e, também, um conjunto de trabalhos elaborados por Leontiev, Luria e outros integrantes da Psicologia Histórico-Cultural (DUARTE, 1999).

² - A grafia do nome desse autor tem sido feita de diferentes formas. Neste trabalho, utilizaremos a grafia Vigotsky no corpo do texto, independente de como o nome do autor aparece na obra referenciada.

Mukhina (1996, p. 67) também defende que: “[...] *na diferenciação do desenvolvimento psíquico da criança e na formação de suas capacidades, as condições de vida, a educação e a instrução influem muito mais do que as características herdadas*”.

Os processos de desenvolvimento e de socialização da criança são diversos, exigindo uma postura de conhecimento pelo professor não somente da criança, mas também do meio cultural e social no qual a criança está inserida. A criança precisa, portanto, ser considerada como um ser concreto e não como um ser abstrato e idealizado a partir de um padrão universal.

Por essa razão, Leontiev (1978, p. 274) concebe que não existe uma unidade da espécie humana, quer dizer, não em função dos traços fenotípicos ou herança biológica (cor da pele, formato dos olhos, característica do cabelo), mas em relação às diferentes condições e modo de vida, da atividade material e mental, do nível de desenvolvimento das formas e aptidões intelectuais. Para esclarecer essa questão o autor apresenta o seguinte exemplo:

“[...] Se um ser inteligente vindo de outro planeta visitasse a Terra e descrevesse as aptidões físicas, mentais e estéticas, as qualidades morais e os traços do comportamento de homens pertencentes às classes e camadas sociais diferentes ou habitando regiões e países diferentes, dificilmente se admitiria tratar-se de representantes de uma mesma espécie. Mas esta desigualdade entre os homens não provém das suas diferenças biológicas naturais. Ela é o produto da desigualdade econômica, da desigualdade de classes e da diversidade consecutiva das suas relações com as aquisições que encarnam todas as aptidões e faculdades da natureza humana, formadas no decurso de um processo sócio-histórico.”

A Teoria Histórico-Cultural fundamenta-se em uma compreensão dialética da relação entre o biológico e o social. Nesse sentido, cada indivíduo, ao nascer, carrega consigo a capacidade de criar novas habilidades, capacidades e aptidões humanas, isto é, a imensa possibilidade de aprender. Diante dessa perspectiva, o ser humano é histórico, cultural e socialmente formado por meio de atividades vividas e da cultura a que tem acesso. Conforme afirma Leontiev (1978 p. 267): “[...] *cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe*

ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana.”

Para Vigotsky (1995, Tomo III, p.30), no decorrer da história humana, o processo de desenvolvimento histórico não coincide com o processo de evolução biológica. Mas, na criança, essas duas linhas evolutivas estão fundidas formando um processo único e complexo: *“[...] Pero la especificidad y dificultad del problema del desarrollo de las funciones psíquicas superiores en el niño se debe a que en la ontogénesis aparecen unidas, forman de hecho un proceso único, aunque complejo.”*

Vigotsky (1995, Tomo III, p.36) defende, ainda, que a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psíquicas e dá origem a novos níveis de comportamento do indivíduo em desenvolvimento. Podemos exemplificar melhor nas palavras do próprio autor: *“[...] el desarrollo cultural se superpone a los procesos de crecimiento, maduración y desarrollo orgánico del niño, formando con él un todo. Tan sólo por vía de abstracción podemos diferenciar unos procesos de otros.”*

Corroborando com essa idéia de Vigotsky, Mukhina (1996, p.43) entende que:

“[...] As diferentes condições em que transcorre o desenvolvimento psíquico da criança interferem de maneiras distintas nesse desenvolvimento. As condições naturais – constituição do organismo, suas funções e sua maturação – são imprescindíveis; sem elas não pode haver desenvolvimento psíquico, mas não são elas que determinam as qualidades psíquicas da criança. Isso depende das condições de vida e da educação, sob influência das quais a criança assimila a experiência social.”

A apropriação pelas crianças dos resultados do desenvolvimento histórico das produções humanas acontece ao mesmo tempo em que ocorre o processo de desenvolvimento biológico. Assim, o desenvolvimento cultural na criança adquire um caráter particular, peculiar e específico, que não deve ser comparado com o desenvolvimento da espécie humana, o filogenético - a evolução das espécies – e com o processo histórico de construção da cultura pelos homens, pois não é uma recapitulação desses processos: é, também, obra da própria criança que se desenvolve e que participa da construção desse processo. (LEONTIEV, 1978).

Vigotsky concebe o desenvolvimento da seguinte forma (1996, Tomo IV, p. 254):

“[...] el desarrollo es un proceso continuo de automovimiento, que se distingue, en primer lugar, por la permanente aparición y formación de lo nuevo, no existente en estadios anteriores. Ese punto de vista sabe captar en el desarrollo algo esencial para la comprensión dialéctica del proceso”.

Para Vigotsky; Luria; Leontiev (1988), os primeiros anos de vida marcam um intenso desenvolvimento dos aspectos intelectuais, emocionais, físicos e morais na criança e, em consequência disso, ela vai apropriando-se cada vez mais da cultura humana. Com base nas aprendizagens que realiza, ela amplia suas possibilidades de atividade prática e intelectual, apropriando-se, nesse processo, de novos motivos de conhecimento.

A aprendizagem não começa na escola, toda situação de aprendizagem escolar se depara sempre com uma história de aprendizagem prévia (VYGOTSKI, Tomo IV, 1996).

Isso significa que a aprendizagem das crianças se inicia muito antes de sua entrada na escola. Aprendizagem e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. A aprendizagem escolar nunca parte do zero, pois antes de seu ingresso na escola a criança vive uma série de experiências. Ela aprende a falar, nomeia objetos, conversa com adultos, adquire informações, obtém respostas às suas perguntas, imita comportamentos.

O que distingue os períodos do desenvolvimento infantil é a aparição de novas formações, isso é que determina a atividade principal de cada idade. Nessa perspectiva, as novas formações são as mudanças psíquicas e sociais que emergem pela primeira vez em cada idade e que, segundo Vigotsky (1996, Tomo IV, p.255): *“[...] determinan, en el aspecto más importante y fundamental, la conciencia del niño, su relación con el medio, su vida interna e externa, todo el curso de su desarrollo en el período dado”.* Para o autor, a idade cronológica da criança não serve de critério para estabelecer o seu real nível de desenvolvimento. Conhecer esse fator é essencial para solucionar questões relacionadas à educação e à aprendizagem infantil. Quando o professor consegue determinar esse real nível de desenvolvimento, determina não somente o que está desenvolvido (maduro) na criança, cujo ciclo se finalizou, mas também outros processos de

maturação que se encontram em desenvolvimento, ou seja, que estão na zona de desenvolvimento proximal. O desenvolvimento pode ser considerado um processo no qual se produz algo novo, algo que antes não existia.

A partir do momento em que o professor conhece e considera o que a criança já sabe, ele poderá colaborar nas tarefas que ela não consegue realizar sozinha, buscando introduzir o novo conhecimento na zona de desenvolvimento proximal, caracterizada pelo desenvolvimento que está próximo de acontecer. Um ensino adequadamente organizado se direciona para as funções psicológicas emergentes, estimulando os processos internos que terminam por se efetivar, passando a constituir a base para novas aprendizagens (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 1988).

Mukhina (1996), baseada nos estudos de Vigotsky, ressalta que o ensino leva em conta o nível de desenvolvimento alcançado, não para se deter nele, mas para compreender até onde impulsionar esse desenvolvimento e dar o passo seguinte, ou seja, o ensino vai adiante do desenvolvimento psíquico, guiando-o. Segundo a autora (p. 62), “[...] *As contradições no processo de desenvolvimento psíquico que dão origem a novas necessidades e interesses e o desejo de novas atividades são as forças que impulsionam o desenvolvimento psíquico*”. A Teoria Histórico-Cultural concebe como o bom ensino aquele que se adianta ao desenvolvimento, atuando na zona de desenvolvimento proximal

Nesta perspectiva, a criança é um indivíduo capaz de relacionar-se, de interagir, de comunicar-se, de internalizar conhecimentos atribuindo sentido a eles, a partir das relações sociais de que participa e do lugar que ocupa nessas relações. A educação na infância pode deflagrar, nesse sentido, o desenvolvimento cultural do homem, ao romper os limites da natureza biológica, promovendo o processo de formação da natureza social humana (VYGOTSKI, Tomo III, 1995).

Isso significa que a organização intencional do ensino (conhecimentos, atividades, espaços, materiais, tempo) deve ser fundamentada pela idéia do papel essencial do ensino e da educação na formação cultural humana. A educação sistematizada na infância deve estruturar-se de forma a garantir os direitos de aprendizagem, expressão e de desenvolvimento da criança pequena.

Persiste entre nós a concepção biológica de desenvolvimento humano, na qual a aprendizagem só pode ocorrer depois que o indivíduo atingiu determinado estágio de maturação do organismo. A concepção histórico-cultural de desenvolvimento humano inverte essa relação entre aprendizagem e desenvolvimento, uma vez que o meio social e a

cultura propiciam ao indivíduo apropriar-se dos conhecimentos produzidos pela humanidade, por intermédio de suas relações sociais e, a partir dessas aprendizagens, ele se desenvolve. Nessa perspectiva as relações sociais que a criança estabelece com o mundo, com os outros, com os objetos, com os diferentes espaços nos quais realiza suas atividades de brincadeira, de estudo etc., são aspectos de qualidade de suas aprendizagens e de desenvolvimento.

O movimento da história somente ocorre com a transmissão às novas gerações das aquisições da cultura humana. Quanto mais rica é a prática sócio-histórica acumulada pela humanidade, maior é o papel da educação, pois maior será a responsabilidade de transmitir todo o conhecimento acumulado, ou seja, a herança cultural da qual os indivíduos vão se apropriando ao longo de sua existência (LEONTIEV, 1978; MAZZEU, 1998).

Para Mazzeu (1998), segundo a Teoria Histórico-Cultural, o homem apropria-se dos elementos naturais ao agir sobre a realidade, transformando-os em objetos humanos. Diante dessa apropriação, cria conhecimentos e habilidades que permitem reproduzir esses objetos e novos objetos. A história da humanidade tem se caracterizado por esse processo de apropriação da realidade. Cada indivíduo também está marcado por esse processo na medida em que se apropria da cultura acumulada pelas gerações anteriores, e ao mesmo tempo cria novos objetivos, novas idéias para a sua época.

A apropriação dessa cultura é realizada pelos indivíduos por intermédio de sua atividade e dos instrumentos psicológicos que têm a função de mediadores dessa apropriação cultural, tais como: signos, ferramentas, linguagem etc.

Segundo o psicólogo soviético Leontiev (1978), o que determina o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, ou seja, a forma como suas atividades se organizam nas condições concretas de sua vida. A atividade é um processo caracterizado pela presença de um motivo.

O referido autor diferencia atividade, ação e operação quando analisa a estrutura da atividade especificamente humana. Em seus estudos, deixa claro que o processo de constituição do psiquismo humano, pela apropriação dos bens culturais produzidos pela humanidade, consiste num processo mediado por outros indivíduos. Sendo assim, trata-se sempre e necessariamente de um processo educativo.

A ação é um processo cujo motivo não coincide com o objetivo final. Em sua obra Leontiev (1978) coloca o exemplo de um estudante que lê um livro para um concurso.

Quando o estudante recebe a informação de que o livro que estava lendo não é importante para a preparação do exame, ele deixa de lê-lo. A leitura nesse caso não foi uma atividade e sim uma ação, pois o motivo que caracterizaria uma atividade propriamente dita era a necessidade de passar no exame e não a leitura do livro.

A conseqüência do deslocamento do motivo das ações para o fim é a transformação das ações em atividade, tendo um motivo próprio. E a primeira condição para toda a atividade é a necessidade. De acordo com Leontiev (1978, p.108):

“[...] O conhecimento, como fim consciente de uma acção, pode ser estimulado por um motivo que corresponde à necessidade natural de qualquer coisa. Mas a transformação desse fim em motivo é também a criação de uma necessidade nova, neste caso de uma necessidade de conhecimento”.

O autor afirma que a necessidade se manifesta em tudo o que modifica os objetos que nos cercam, pois os objetos não são neutros, podendo favorecer a atividade, revelando uma vontade determinada e impulsionando o indivíduo para a realização de determinadas ações. Ressalta, também, que o caráter estimulador das coisas pode impulsionar a realização de uma ação de maneira direta ou indireta e apresenta alguns exemplos como: um tempo agradável e uma bela paisagem nos estimulam a passear, um bombom de chocolate nos estimula a comê-lo etc.

O mesmo ocorre com os espaços das escolas de Educação Infantil. Quanto mais estimulante for a organização desses espaços, maior a probabilidade de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Discutiremos um pouco mais esse assunto no tópico sobre espaços e brincadeira.

Quanto à importância da atividade no desenvolvimento humano, Leontiev (1978) argumenta que a atividade é sempre derivada de um objeto e de um motivo, e as ações são realizadas por meio de operações que dependem das condições da ação. A atividade caracteriza-se por sua orientação para o objeto, exercendo um propósito específico. O que direciona a atividade é o motivo. A ação é um meio de realizar a atividade e satisfazer o motivo, ela sempre almeja alcançar um objetivo em particular. As operações constituem o meio pelo qual a ação é realizada.

Em relação à necessidade e motivos, Leontiev (1978) também destaca a importância da significação e do sentido de uma determinada atividade. Destaca que no decorrer de sua vida o homem assimila a experiência das gerações precedentes, e esse processo realiza-se por meio da aquisição de significações, ou seja, pela tomada de consciência do mundo, pela via da experiência da prática social em que ele está inserido. O sentido traduz a relação entre motivo e fim, ou seja, é a relação entre aquilo que estimula o homem a agir e aquilo para o qual a ação se orienta.

De acordo com Leontiev (1978, p. 292) alguns tipos de atividades, numa determinada época têm maior importância para o desenvolvimento, ou seja, algumas desempenham um papel essencial no desenvolvimento, outras, um papel secundário. Cada estágio do desenvolvimento psíquico pode ser caracterizado por um tipo de relação da criança com a realidade, determinada pela atividade que lhe é dominante. A atividade dominante ou principal não é aquela à qual a criança dedica a maior parte do seu tempo. O autor afirma que a atividade principal da criança abrange três características:

“[...] é aquela sob a qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade (...) é aquela na qual se formam ou se reorganizam os seus processos psíquicos particulares (...) é aquela de que dependem o mais estreitamente as mudanças psicológicas fundamentais da personalidade da criança observadas numa dada etapa do desenvolvimento.”

Elkonin (1987) afirma que a cada estágio evolutivo corresponde um tipo determinado de atividade principal e de novas formações psicológicas. A mudança dos tipos de atividade caracteriza a direção geral do desenvolvimento psíquico da criança desde a primeira infância até a idade adulta. Segundo essa teoria, o desenvolvimento psíquico infantil tem um caráter dialético, com momentos críticos, e são esses momentos críticos do desenvolvimento que constituem os indicadores objetivos da passagem de um período a outro, e ainda o que divide os períodos é a mudança da atividade principal. Destaca que no processo de realização da atividade principal as crianças apropriam-se de habilidades historicamente produzidas.

A atividade principal na idade pré-escolar é o jogo, ou brincadeira, (termos considerados aqui como sinônimos), uma vez que por meio dele ocorrem as mais

importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1978).

É importante, neste momento, distinguir a brincadeira e o jogo. Brincar e jogar apresentam significados distintos na língua portuguesa, diferentes do francês (*jouer*) e do inglês (*play*), onde os dois termos se fundem. A brincadeira é anterior ao jogar. O jogo é mais regado enquanto o brincar é mais livre (KISHIMOTO, 1996).

Em russo a palavra *Igrii* é traduzida como jogo e como brincadeira ou brincar, não há diferenciação entre esses termos. Na Teoria Histórico-Cultural os autores não fazem uma separação entre os termos, utilizando-os, muitas vezes, como sinônimos. Necessitamos, ainda, de estudos que possam aprofundar o entendimento sobre essa diferenciação na perspectiva Histórico-Cultural, considerando os autores que se debruçaram sobre essa questão no desenvolvimento infantil. Entretanto, parece que um elemento diferenciador entre a brincadeira e o jogo pode ser a preponderância da atividade de imaginação, sendo que na brincadeira ela é fundamental, uma vez que envolve a atividade de dramatização, mediante as relações interpessoais da criança na sociedade, nas quais o processo é mais importante que o produto final. Já no jogo, a imaginação torna-se secundária (porém, não menos importante), uma vez que o motivo da atividade está relacionado às regras que direcionam o produto final.

O termo "lúdico" é mais abrangente, pois é a atividade individual e livre e, também, é a coletiva, regada. Quando se pede um sinônimo para lúdico, geralmente dizem que é algo "prazeroso" e nunca "livre". Esta confusão ocorre por considerar-se o efeito e não a sua causa: o prazer é o resultado do caráter livre (KISHIMOTO, 1996).

Como esses conceitos ainda não estão bem definidos, no decorrer deste trabalho entenderemos jogo como sinônimo de brincadeira.

Elkonin (1987) discorre sobre a importância do jogo não somente para os processos psíquicos que estão incluídos diretamente, como a imaginação e o pensamento, mas também para os processos que podem não estar diretamente vinculados, mas que se ligam a ele como, por exemplo, a memória. Ressalta que no jogo as funções psíquicas não se desenvolvem de forma isolada, mas em conjunto.

Baseada na Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky, Mello (2007) afirma que o objetivo da brincadeira para as crianças pequenas reside no processo e não no produto da ação em si. Exemplifica essa idéia com o exemplo de uma criança que brinca com blocos de

madeira, expondo que o objetivo da brincadeira não está na construção de estruturas ou na contagem do número de blocos para a construção da estrutura e, sim, na própria ação, no processo de montar e desmontar.

Elkonin (1987) afirma que muitos investigadores consideraram o jogo/brincadeira uma atividade livre porque não há um objetivo claramente expresso e nem um resultado, porque os objetivos não determinam o procedimento e o caráter das ações, não se relacionando com o resultado obtido, contrapondo o jogo a outras atividades, como as de construção, as atividades de modelar etc. O autor discorda dessa idéia, afirmando que a finalidade do jogo protagonizado consiste na realização do papel assumido, onde seu conteúdo é interno e constituído por funções e normas sociais de conduta. O papel assumido determina o procedimento das ações da criança no decorrer do jogo, tendo como resultado a forma que criança realiza o papel assumido.

Portanto, a brincadeira para a criança é uma atividade séria, não é apenas uma atividade instintiva. Como afirma Makarenko (apud Smirnov et al. 1960, p. 514): “[...] *El juego (...) tiene una significación importante en la vida del niño; para él es tan importante como para el adulto lo es su actividade, el trabajo, el empleo*”.

Contrapondo a teoria biologicista que entende o desenvolvimento infantil como um processo gradual de maturação e crescimento de acordo com o desenvolvimento biológico, Vigotsky (Tomo IV, 1996) discute as crises, modificando a visão corrente na psicologia da época, em que as crises eram sinônimos de problemas, doença ou algo negativo, sinalizando que o desenvolvimento da criança não está se processando adequadamente. Ao contrário, o autor discute que as crises são viradas importantes no desenvolvimento infantil; uma espécie de desenvolvimento revolucionário, pois são caracterizadas por saltos, mudanças bruscas, intensas, porém ao mesmo tempo essenciais ao próprio desenvolvimento infantil. Nessa perspectiva, as condições exteriores podem determinar o caráter concreto em que se manifestam e transcorrem esses períodos críticos, porém os componentes internos ao processo de desenvolvimento do próprio indivíduo são os fatores que provocam as necessidades nos períodos de crises.

Corroborando as idéias de Vigotsky, Mukhina (1996) defende que quando crianças vivem em condições similares elas podem manifestar essas crises em períodos também similares. Nesse sentido, a autora faz uma divisão da infância em três etapas etárias: do nascimento ao primeiro ano de vida; de 1 a 3 anos (‘primeira infância’) e dos 3 aos 7 anos (‘infância pré-escolar’). Ressalta, porém, que: “[...] *as etapas de*

desenvolvimento por idade não coincidem em sua totalidade com as etapas de desenvolvimento biológico e sua origem é histórica” (MUKHINA, 1996, p. 59).

Para a autora, no decorrer dos sete primeiros anos de vida a criança vai modificando sua atividade principal. Os três tipos principais de influências são: o adulto, a ação com os objetos e a brincadeira. No recém-nascido, por exemplo, o desejo de comunicação com o adulto é referido pela autora como a primeira necessidade social da criança. Essa necessidade de comunicar-se é resolvida quando a criança começa a compreender a palavra humana. Durante o primeiro ano de vida, a relação que a criança estabelece com o adulto torna-se muito importante, pois influencia a forma como a criança concebe a realidade e a si mesma por meio dessa relação, apropriando-se, ainda de maneira inconsciente, dos costumes sociais. Já na primeira infância, o interesse que inicialmente era pelo adulto, transfere-se aos objetos. Aproximadamente ao final do primeiro ano a criança começa a estabelecer a relação entre o objeto e o seu nome, sendo a primeira forma de compreensão da linguagem e, dessa maneira, amplia seu contato com os adultos. Nesse estágio, a criança realiza manipulações com os objetos apenas em função de suas propriedades externas, ou seja, manipula uma colher da mesma forma como manipula um pau ou uma bola. Mukhina (1996) denomina essa primeira fase objetual como ‘uso indiscriminado do objeto’. Em um segundo momento, ou em uma segunda fase, a criança utiliza o ‘objeto apenas de acordo com sua função direta’. Nessa fase da atividade objetual a criança vai descobrindo a função social dos objetos, ou seja, começa a entender o uso determinado de um objeto, apropriando-se das regras do comportamento social, como por exemplo, começa a compreender que a colher serve para a alimentação e, finalmente, a criança entra em uma terceira e última fase da atividade objetual, quando utiliza o objeto livremente, porém conhecendo sua função principal, ou seja, quando a criança brinca que uma colher é um carro, mas ela sabe que a função principal da colher é a de alimentar-se.

Quando a criança aprende a manejar os objetos de forma mais autônoma, imita a ação dos adultos por intermédio de brincadeiras de faz-de-conta e inicia um terceiro estágio, a infância pré-escolar, onde a atividade principal é a brincadeira. Os objetos (brinquedos) substituem as coisas reais e as ações de imaginação passam a ser genuínas. Nesse sentido, o brinquedo é relevante para o desenvolvimento da imaginação da criança, permitindo-lhe assimilar as normas de comportamento e entrar em contato com seus pares. Para Mukhina (1996, p. 155):

“[...] o substituto lúdico de um objeto pode ter com esse uma semelhança muito menor do que a que tem um desenho com a realidade que representa. Mas o substituto lúdico oferece a possibilidade de ser manuseado tal como se fosse o objeto que ele substitui”.

Vigotsky; Luria; Leontiev (1988, p. 122) ressaltam a importância no brinquedo para a Educação Infantil: *“[...] só no brinquedo as operações exigidas podem ser substituídas por outras e as condições do objeto podem ser substituídas por outras condições do objeto, com preservação do próprio conteúdo da ação”.*

Edwards; Gandini; Forman (1999) ao discutirem “As Cem Linguagens da Criança” na primeira infância enfatizam que quanto maiores forem as experiências das crianças com os brinquedos, mais serão capazes de utilizá-los como uma linguagem, como uma ferramenta de comunicação. Devem também ter uma história com a criança.

A autêntica atividade lúdica só ocorre quando a criança realiza uma ação subentendendo outra e manuseia um objeto subentendendo outro, ou seja, quando têm um caráter simbólico. O pré-escolar escolhe objetos substitutos apoiando-se nas relações reais dos objetos. Para Mukhina (1996, p. 156) a criança: *“[...] está disposta a aceitar que a metade de uma vela seja um ursinho, que uma vela inteira seja uma urso e que a caixa de velas seja a cama do ursinho. Mas a criança não aceitará uma variante na qual o ursinho seja a caixa e a vela a cama.”*

Geralmente, durante uma brincadeira, a criança cria uma situação imaginária e sua tendência é imitar o comportamento do adulto tal como ela observa. Este fato é de extrema importância no desenvolvimento da criança, pois significa que o ato de imitar não é uma atividade mecânica, mas que, ao realizá-lo, ela refaz em nível individual o que observou ao seu redor. Nesse sentido, revela-se a importância da organização de espaços e a multiplicidade de brinquedos à disposição para a exploração da criança na Educação Infantil.

Segundo Mukhina (1996, p.157), a realidade em que a criança vive, muitas vezes, torna-se um argumento para suas brincadeiras. Nesse sentido, quanto mais ampla for a realidade das crianças, mais variados serão os argumentos de suas brincadeiras. Porém, não basta somente um argumento, é necessário também conhecer o conteúdo. De acordo com a autora: *“[...] o conteúdo do jogo é o que a criança destaca como aspecto principal*

nas atividades do adulto (...) em geral, esses jogos têm por argumento sua prática diária; mais tarde o eixo principal do jogo passa a ser a reprodução das relações humanas". Por exemplo: os pré-escolares mais novos ao brincarem que estão fazendo um bolo, podem colocar areia em uma vasilha, acrescentar água, mexer com um pauzinho e repetir essa ação várias vezes. O importante para eles é a relação com o objeto em si. Já em pré-escolares mais velhos, não somente realizam essas ações com os objetos, como também estabelecem uma relação com o outro, como por exemplo, ao servirem um pedaço de bolo ao parceiro de brincadeira, reproduzem não somente as atividades realizadas pelos adultos, mas também as relações estabelecidas por eles e que são apropriadas pelas crianças.

É na atividade de brincadeira que a criança aprende a desejar e a subordinar seus impulsos afetivos, submete suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento social. Dois componentes são imprescindíveis à brincadeira na idade pré-escolar: a fantasia e a imaginação. Esses componentes não têm a função de criar um mundo diferente do mundo dos adultos, mas dar possibilidade de as crianças se apropriarem desse mundo e realizarem tarefas que só poderão ser realizadas na idade adulta (ELKONIN, 1987). Vigotsky (1996, Tomo IV, p. 349) partilha das mesmas idéias de Elkonin quando afirma: “[...] *el juego es una relación peculiar con la realidad, que se caracteriza por crear situaciones ficticias, transferir las propiedades de un objeto a outro*”.

A forma como se organizam, inventam, conversam, criam papéis, transformam os cenários é um modo particular de instaurar uma nova realidade e novos contextos e, portanto, um novo mundo repleto de sentimentos e expressividade.

Vigotsky (1996) afirma que as brincadeiras com significados variados, com situações fictícias, com elementos de imaginação, aparecem na criança aproximadamente aos três anos de idade, derivando de suas experiências sociais e do meio cultural no qual está inserida. Antes disso, a criança brinca por meio de imitações. Suas ações imitativas se apresentam quando ela entra em contato com a pessoa a quem imita, adquirindo novas formas de comportamento antes inexistentes. O autor afirma que não se trata de uma imitação mecânica, sem sentido, mas uma imitação racional, baseada na compreensão do que se imita. Ressalta que o próprio processo de imitação pressupõe uma determinada compreensão do significado da ação do imitado; por isso a criança imita a ação do modo como a compreende.

A imitação se modifica no decorrer do desenvolvimento psíquico da criança, de modo que existe, para cada estágio do desenvolvimento, uma determinada zona de

desenvolvimento proximal. Aquilo que hoje a criança pode realizar com a ajuda de um adulto, poderá realizar sozinha amanhã. Se o professor conseguir investigar o que a criança pode fazer por si mesma, e também o que ela poderá realizar com sua ajuda, por meio de mediações, determinará o seu desenvolvimento de amanhã (VYGOTSKI, 1996).

Na brincadeira de imaginação ou faz-de-conta, geralmente as crianças não representam um adulto concreto, mas representam uma pessoa adulta com uma determinada função social. Ao assumir o papel do médico, do motorista, da dona de casa, as crianças estão representando uma profissão em geral, com determinados traços característicos, e, para que isso ocorra, é necessário que a criança consiga generalizar as funções sociais e as regras de comportamento de tais profissões. Para que a criança realize a brincadeira de imaginação com profissões, é necessário que as funções sociais de uma ou outra pessoa sejam conhecidas antes da brincadeira (ELKOKIN, 1987). Para reforçar essa idéia, introduzimos a seguinte citação do autor referido (p. 93):

“[...] el juego no sólo incorpora los conocimientos infantiles sobre la realidad social, sino que los eleva a un nivel superior, les trasmite un carácter consciente y generalizado. A través del juego el mundo de las relaciones sociales, mucho más complejas que las accesibles al niño en su actividad no lúdica, se introduce en su vida y la eleva a un nivel significativamente más alto”.

Smirnov; Leontiev; Rubinshtein; Tieplov (1960) afirmam que sob a influência dos adultos e da sociedade, a criança enriquece sua experiência, que é a base para o desenvolvimento da imaginação. A criança transforma com muita facilidade uma coisa em outra, atribuindo-lhe as qualidades mais variadas. No decorrer da brincadeira, o mesmo objeto pode se transformar em um avião, uma casa ou uma locomotiva. A mudança rápida do significado dos objetos se deve ao fato de a imaginação da criança ser orientada para muitas direções. Os autores afirmam, ainda, que o desenvolvimento da imaginação de crianças na idade pré-escolar tem grande importância nas brincadeiras, sobretudo aquelas em que a criança desempenha um papel determinado.

Em diferentes períodos os temas das brincadeiras de faz-de-conta podem ser distintos. Isso varia em função das condições sociais nas quais as crianças se desenvolvem. Os papéis preferidos são aqueles que ocupam um lugar de destaque na sociedade, cuja

atividade é significativa do ponto de vista social. A criança utiliza-se da imaginação na brincadeira como uma forma de realizar operações que lhe são impossíveis em razão de sua idade, reproduzindo no brincar uma situação real do mundo em que vive, ultrapassando suas condições materiais reais com a ajuda do componente imaginativo (ELKONIN, 1987).

Ainda para Elkonin (1987), a organização e a estimulação das brincadeiras infantis são muito importantes para que a criança conheça as condições sociais e o papel que ocupa na vida em sociedade. Outro fator que merece destaque são os desejos infantis, que se alteram durante o processo da brincadeira. É necessário que o professor se preocupe com vários aspectos durante a realização da brincadeira das crianças, organizando não somente os materiais utilizados por elas nas brincadeiras, como também os espaços nos quais estas ocorrem, tornando-os diversos, atrativos e, acima de tudo, transmitindo um sentido à brincadeira da criança. Essa possibilidade de orientar os desejos infantis faz da brincadeira um poderoso meio educativo, introduzindo temas importantes para a educação da criança.

O professor tem um papel fundamental na potencialização das aprendizagens das crianças por meio da brincadeira, ao assumir a função de mediador nesse processo de aprendizagem. De acordo com Oliveira; Mello; Vitória; Rossetti-Ferreira (1992, p. 102): *“[...] O educador pode desempenhar um importante papel no transcorrer das brincadeiras se consegue discernir os momentos em que deve só observar, em que deve intervir na coordenação da brincadeira, ou que deve integrar-se como participante das mesmas”*.

Nesse sentido, Elkonin (1998) ressalta a necessidade de proporcionar às crianças as mais ricas situações, experiências e produções humanas, pois, quanto maior e mais rica for sua inserção no mundo que a circunda, mais a criança irá se desenvolver.

Vários podem ser os atores na mediação de aprendizagens e desenvolvimento, dentre eles os objetos, as ferramentas, os signos, outro indivíduo, a linguagem e o próprio espaço físico. Segundo Vigotsky (1995, p. 83) o homem influi sobre sua conduta por meio dos signos. O autor define signo como:

“[...] los estímulos-medios artificiales introducidos por el hombre en la situación psicológica, que cumplen la función de autoestimulación; adjudicando a este término un sentido más amplio y, al mismo tiempo, más exacto del que se da habitualmente a esa palabra. De acuerdo con nuestra definición, todo estímulo condicional creado por el hombre

artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta – propia o ajena – es un signo.”

Já a ferramenta difere do signo por atuar sobre o objeto e sua atividade, provocando mudanças na natureza. E como afirma Vigotsky (1995, p. 94):

“[...] La diferencia, esencialísima, entre el signo y la herramienta, que es la base de la divergencia real de ambas líneas, es su distinta orientación. Por medio de la herramienta el hombre influye sobre el objeto e su actividad la herramienta está dirigida hacia fuera: debe provocar unos u otros câmbios en el objeto. Es el medio de la actividad exterior del hombre, orientado a modificar la naturaleza. El signo no modifica nada en el objeto de la operación psicológica: es el medio de que se vale el hombre para influir psicológicamente, bien en su propia conducta, bien en la de los demás; es un médio para su actividad interior, dirigida a dominar el próprio ser humano: el signo está orientado hacia dentro. Ambas actividades son tan diferentes que la naturaleza de los medios empleados no puede ser la misma en los dos casos.”

Segundo Leontiev (1978) a linguagem é a ferramenta do pensamento, ou seja, é por intermédio dela que também pode ser transmitida a experiência da prática social e histórica acumulada pela sociedade. As relações que a criança estabelece com o mundo, com os outros indivíduos em sua atividade estão sempre inseridas na comunicação, quer seja ela verbal ou apenas mental, é condição necessária do desenvolvimento da criança na sociedade.

Ainda em relação à linguagem e à educação Leontiev (1978, p.272) destaca:

“[...] As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, <<os órgãos da sua individualidade>>, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a actividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação”.

O meio em que vivemos possui características específicas relativas à história de vida de cada um de nós. Assim, pouco a pouco, vamos estabelecendo um vínculo pessoal com as pessoas e os objetos que nos cercam, que passam a fazer parte de nós, do nosso eu. Nessa interação do pessoal com o social, o brincar tem um papel fundamental, uma vez que contribui decisivamente no desenvolvimento da autonomia e da convivência. Para Vigotsky (1995) é o social que vai decodificando a realidade para a criança, denotando-a e conotando-a segundo sua história de vida e sua cultura. Dessa maneira, as decisões e atribuições de valor da criança pequena dependem muito do que ela observa ao seu redor.

A atividade mediada, seja realizada pelo professor, por outras crianças, por objetos e pelo próprio espaço físico deve apresentar tanto uma significação traduzida historicamente, quanto um sentido que oriente e instigue a atividade da criança. Por essa razão toda atividade traduz não apenas a relação da criança com a realidade concreta, mas também as relações sociais existentes. Daí a importância de o professor conceber o desenvolvimento infantil para além das abordagens biologicistas, priorizando a cultura e as relações sociais como propulsoras de aprendizagens e de desenvolvimento da criança por meio de brincadeiras.

Nessa direção, a atividade mediadora dos professores, inclusive quanto ao uso do espaço físico, deve voltar-se para as brincadeiras das crianças.

A criança ao brincar pode aprender a conhecer-se e a conhecer os outros, apropriando-se das normas sociais de comportamento e dos hábitos determinados pela cultura (LIMA, 1992).

Para Kishimoto (2002, p.146), a brincadeira exerce forte influência: "*[...] Por ser uma ação iniciada e mantida pela criança, a brincadeira possibilita a busca de meios, pela exploração, ainda que desordenada, e exerce papel fundamental na construção do saber-fazer*".

Vigotsky (1995) afirma que na idade pré-escolar algumas modificações ocorrem no desenvolvimento da criança. Ela passa a se interessar por uma esfera mais ampla da realidade e sente necessidade de agir sobre ela; tal ato é a principal forma de que a criança dispõe para conhecer e compreender a realidade social e cultural da qual faz parte. Nesse período, a criança tenta atuar não apenas sobre as coisas às quais tem acesso, mas esforça-se para agir como um adulto, e isso se torna motivo de brincadeira. O faz-de-conta da brincadeira decorre da ação da criança, ou seja, para imaginar precisa agir. Vigotsky concebe a brincadeira infantil como um recurso que possibilita a transição entre significado

e objeto concreto para o significado separado do objeto. Na brincadeira a criança ainda utiliza um objeto concreto para promover a separação entre significado e objeto e, ao substituí-lo na brincadeira, opera com o significado das coisas.

Smirnov; Leontiev; Rubinshtein; Tieplov (1960) afirmam que na idade pré-escolar cresce o desejo de a criança tomar parte da vida e da atividade dos adultos, apropriando-se da relação que estabelece com eles e com os objetos humanos. Ressaltam, porém, que como a criança não pode atuar da mesma maneira que os adultos maneja os objetos, fazendo de conta que são eles e como se fossem maiores do que realmente o são.

A aprendizagem e ampliação dos movimentos do pré-escolar transcorrem, em grande parte, dentro da atividade de brincadeira. Nessa idade, a criança adquire uma série de habilidades motoras complexas importantes para sua vida posterior, aprende também a executar os movimentos de forma consciente e voluntária. O desenvolvimento de seus movimentos não ocorrem de forma isolada, mas incluído no contexto de sua atividade principal, a brincadeira, e, ainda, depende das tarefas e motivos que impulsionam a criança a se movimentar, ou seja, a aprendizagem de novos movimentos e sua utilização prática estão ligadas ao seu emprego, e impulsionada por motivos (ZAPORÓZHETS, 1987).

Segundo este autor, os motivos e estímulos para realizar movimentos geram condições específicas para o seu desenvolvimento. A brincadeira, na sua forma mais expressiva, proporciona à criança um caráter mais geral de movimento, estimulando-a tanto a cumprir uma atividade em conjunto, quanto seus movimentos individuais. Por meio da brincadeira, a criança primeiramente tenta alcançar os objetivos de uma dada atividade, e, com isso, seu movimento transforma-se em objeto de sua consciência. Essa afirmação fica melhor exemplificada nas palavras de Zaporózhets (1987, p. 82):

“[...] los preescolares, junto con tal empleo práctico de su motricidad, comienzan a utilizar por primera vez en el juego una serie de cosas, con frecuencia incluso inadecuadas, con el objetivo de cumplir algún movimiento; por ejemplo, con a finalidad de mostrar cómo dispara el soldado, cómo el chofer maneja el automóvil, cómo el médico aplica las vacunas. El dominio del movimiento se convierte en la finalidad de la actividad del niño”.

Ainda segundo Zaporózhetz (1987) a brincadeira representa a primeira forma de atividade do pré-escolar para a reprodução consciente de seus movimentos. Nesse sentido, a criança aprende os seus movimentos na relação que estabelece com o meio social, na troca e nos constantes contatos com seus pares.

Concebemos, portanto, que a brincadeira na Educação Infantil não se limita a proporcionar momentos de prazer ou entretenimento à criança. Na perspectiva histórico-cultural, ela assume papel imprescindível nos processos de aprendizagem e desenvolvimento infantis, já que ao considerar o homem como ser social, as relações que ele estabelece com a sociedade e a cultura o impulsionam a aprender, a desenvolver-se em níveis cada vez mais aprofundados de consciência.

Nesse processo, as atividades que o homem produz no seu cotidiano são as bases de suas aprendizagens. Para a criança pequena, a brincadeira é a atividade que lhe proporciona condições de selecionar, reproduzir e reelaborar situações que vivencia no dia-a-dia, auxiliando-a a compreendê-las, a partir do repertório que tem naquele momento.

Por intermédio dos diferentes tipos de brincadeira a criança desenvolve seus repertórios lingüísticos, de movimentos e habilidades, incrementando sua atenção, memória, discriminação visual, auditiva, coordenação motora fina e ampla, lateralidade, expressão corporal, arte, pensamento abstrato, entre outras.

Antes, durante e após as brincadeiras das crianças a atividade mediadora exercida pelo professor deve ser planejada em função das necessidades e motivos de aprendizagem das crianças.

A observação das crianças durante suas brincadeiras pode auxiliar os professores a identificar suas necessidades de aprendizagens. Mello (2007) relata que em um processo de formação continuada de professores de Educação Infantil utilizou a observação como estratégia metodológica para a identificação das concepções de criança, subjacentes às práticas pedagógicas dos professores. Solicitou aos professores que observassem algumas atividades de brincadeira das crianças e registrassem suas impressões por escrito. Uma professora avaliou que a tarefa de observar as crianças brincando lhe deu outra visão sobre as crianças para as quais ela ensinava. Relatou que havia contado histórias de fadas, princesas e príncipes para as crianças e esperava que em suas brincadeiras elas fossem dramatizar esses contos. Ao invés disso, as crianças imitaram suas mães lavando roupa, trabalhando em casa. A professora verbalizou que não imaginava a possibilidade de

as crianças brincarem com temas reais e não compreendia o fato de elas não continuarem nos contos de fada, uma vez que tinham gostado muito das histórias.

Mello (2007) analisa esse relato da professora, discutindo o descompasso existente entre o que a professora esperava de desempenho das crianças e a sua dificuldade de interpretação do que as crianças efetivamente mostraram durante sua observação.

Para que os professores possam atuar como mediadores das aprendizagens das crianças é necessário que tenham clareza de suas concepções de criança e de brincadeira. É importante a superação de visões romantizadas de criança, que infantilizam suas atividades.

Assim como os signos, a linguagem, os objetos, a relação com os adultos e com outras crianças são importantes mediadores no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, o espaço físico, organizado de maneira intencional para a realização da atividade de brincadeira, pode contribuir de maneira significativa nesse processo.

Discutiremos, a seguir a importância dos espaços nas brincadeiras das crianças e o papel do adulto nessa relação.

1.2. O Espaço Físico e a Brincadeira

Entre as mediações presentes na vida dos indivíduos podemos destacar dois tipos: as mediações cotidianas e as mediações pedagógicas. As mediações cotidianas estão presentes o tempo todo em nossas atividades. Elas envolvem os objetos, os espaços, as pessoas, os diferentes tipos de comunicação, internet, enfim, todos os elementos que constituem a vida em sociedade nos dias atuais. Entretanto, nem sempre estamos conscientes da força que essas mediações exercem em nossas aprendizagens (ROCHA, 1994).

Já as mediações pedagógicas devem ser planejadas com cuidado, sistematicidade e intencionalidade, uma vez que, segundo Vigostky (1996) o processo de desenvolvimento infantil depende do tipo de ensino. Para o autor, o ensino e o desenvolvimento são dois processos distintos, porém relacionados mutuamente e de forma muito complexa. Daí a necessidade de o professor de Educação Infantil identificar as

necessidades de aprendizagem da criança que está na zona de desenvolvimento proximal. Nas palavras de Elkonin (apud Vigotsky 1996, Tomo IV, p. 401):

“[...] el proceso de desarrollo depende del carácter y contenido del propio proceso de la enseñanza y confirma teórica y experimentalmente la tesis sobre el papel rector de la enseñanza en el desarrollo mental de los niños. Frente a esto, también es posible una enseñanza que no ejerza ninguna influencia en los procesos del desarrollo, inclusive que frene este desarrollo. A base de las investigaciones teóricas y experimentales Vygotski demuestra que la enseñanza es buena cuando se adelanta al desarrollo, cuando no se orienta hacia los ciclos terminados sino a los que acaban de aparecer. La enseñanza, según Vygotski, tiene un progenerativo significado para el proceso del desarrollo.”

Portanto, a escola deve ser um espaço socialmente organizado para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças. Deve tornar possíveis inúmeras mediações, qualitativamente diferentes. A escola de Educação Infantil e seus diferentes espaços físicos internos e externos compõem parte significativa do processo de ensino e aprendizagem das crianças pequenas.

A organização do espaço escolar tem se constituído, na maioria das vezes, num grande obstáculo para que se respeite o direito de brincar da criança, ou seja, para a realização das atividades lúdicas desenvolvidas por elas durante o tempo em que permanecem na escola. Porém, é necessário, inicialmente, analisarmos o papel do espaço como um dos componentes estruturantes da realidade social.

Camargo (1995) discute que o aprendizado de um espaço novo pode criar desgaste físico e mental na criança. Por parte dos responsáveis pela escola é preciso conferir alguns aspectos importantes ao sentimento de segurança das crianças. As dimensões dos espaços e equipamentos despertam sentimentos relacionados a condições específicas, como por exemplo: altura das salas de aula, ventilação e iluminação, dimensões dos equipamentos sanitários, altura dos bebedouros, circulação em desnível e dimensões dos ambientes. Esses detalhes devem passar um sentimento de satisfação para seus usuários.

Apoiado na perspectiva do método marxista, Santos (1979) há 30 anos já concebia o espaço como sendo fundamentalmente histórico e social. Ressalta que por meio da história da sociedade mundial, aliada à história da sociedade local podemos encontrar um

fundamento para a compreensão da realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do indivíduo. Conceber o espaço intrinsecamente relacionado às mudanças históricas e sociais significa admitir que os espaços nos quais convivemos, social e cotidianamente, foram e são produzidos por intermédio das relações sociais que ocorrem nesses mesmos espaços, as quais têm dinâmica própria e mudam constantemente, na medida em que se modificam essas relações entre as pessoas.

O autor complementa que a história não é escrita fora de um espaço e não existe sociedade sem um espaço, sendo ele, portanto, social. Os modos de produção, a formação social e o espaço são categorias interdependentes, uma vez que, por intermédio do espaço e da forma como ele contém os objetos e a maneira que é organizado para determinadas atividades, geram-se relações entre as pessoas que as realizam para viverem em sociedade.

Por isso, para o referido autor, o uso produtivo de um espaço, num determinado momento, dá-se em função das condições existentes para a realização de determinada atividade, portanto a transformação do espaço é, ao mesmo tempo, um efeito e uma condição do movimento da sociedade, reproduzindo a totalidade social, quando essas transformações são determinadas por necessidades sociais, econômicas e políticas.

Outro autor marxista, Krapivine (1986), argumenta que o espaço expressa a propriedade geral dos corpos materiais de possuírem extensão, ocuparem um determinado lugar e estarem situados entre outros objetos do mundo, de modo particular, e que, por meio dele podemos designar as características dos objetos, tais como: o comprimento, a altura, a largura, a forma, a estrutura, o intervalo entre os corpos. Nessa perspectiva, essa interpretação dialética e materialista do espaço e do tempo tem tanto importância científica e teórica, quanto prática, pois ao conceber que toda atividade social é uma ação recíproca entre os homens e os fenômenos e processos do mundo, que possuem características temporais e espaciais, entendeu-se que o espaço na sua materialidade não é apenas físico, mas sim um conjunto de relações sociais.

Em contrapartida, Santos (1979) nos alerta que, apesar dessa natureza multifacetada do espaço ser um aspecto importante, devemos ter o cuidado de não reduzi-lo a uma localização ou às relações sociais de posse, de propriedade, mas, sim, considerá-lo como local da ação e da possibilidade sociais que poderão ocorrer entre as pessoas que o utilizam. Portanto, o espaço não deve ser entendido como um “pano de fundo” dos objetos,

nem se definir por uma distância linear entre os mesmos, mas como um espaço de relações entre as pessoas, objetos e o próprio espaço.

O espaço deve, então, ser múltiplo e ao mesmo tempo proporcionar vivências individuais, deve conter os elementos que nos constituem como seres que sentem pelo cheiro, pelo toque, pelo gosto, pelo olhar e pela audição, pois a negligência no seu trato manterá essas sensações desconfortáveis ao sujeito e deixará uma impressão negativa desse conjunto de relações que formam o ambiente. De acordo com Sousa Lima (1989): “[...] *O ambiente significa a fusão da atmosfera, e se define na relação que os homens estabelecem entre si, ou do homem consigo mesmo, com o espaço construído ou organizado*”.

Há muita controvérsia na definição do termo espaço, pois diferentes ambientes podem ser constituídos dentro de um mesmo espaço. Eles se definem por intermédio da relação estabelecida entre os indivíduos e deles com a organização do espaço. Para exemplificar a abrangência desse conceito, utilizamos algumas palavras de Sousa Lima (1989, p.30):

“[...] não existem espaços vazios de significados... O espaço físico isolado do ambiente só existe na cabeça dos adultos para medi-lo, para vendê-lo, para guardá-lo. 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”.

Ittelson; Proshansky; Rivlin & Winkel (apud Elali 2002, p. 28), ao discutirem o conceito de ambiente, argumentam que nas interações pessoa-ambiente existem, pelo menos, oito pressupostos básicos relativos às características e comportamento do indivíduo, à organização do próprio ambiente e às relações que os indivíduos estabelecem entre si e o ambiente:

“[...] I – O ambiente é vivenciado como um campo unitário, isto é, não se consegue delimitar todos os seus componentes; II – A pessoa tem propriedades ambientais tanto quanto características psicológicas individuais; III – Não há ambiente físico que não seja envolvido por um sistema social e inseparavelmente relacionado a ele; IV – A influência do ambiente físico no comportamento varia de acordo com a conduta em questão: quanto mais complexo for o procedimento, será menos provável que o ambiente o influencie diretamente; V – O ambiente opera abaixo do

nível da consciência, ou seja, a pessoa torna-se consciente de algum fator ambiental quando o equilíbrio existente se altera e aquele elemento passa a incomodá-lo diretamente; VI – O ambiente “observado” não é necessariamente o ambiente “real”, pois a realidade assume diferentes aspectos em função da pessoa que o decodifica, que valoriza alguns aspectos em detrimento a outros; VII – O ambiente é organizado cognitivamente em um conjunto de imagens mentais; VIII – O ambiente tem valor simbólico”.

Tais pressupostos se fazem presentes durante o desenvolvimento infantil, refletindo-se no modo e no tipo de relações que a criança estabelece com os diferentes ambientes. Essas relações podem proporcionar à criança condições plenas de desenvolvimento, gerando a consciência de si e do entorno, as quais são provenientes da qualidade de explorações que ela experimenta nesses diferentes espaços (ELALI, 2002).

Com base na abordagem histórico-cultural poderíamos interpretar esses pressupostos dos referidos autores como orientadores do nosso olhar ao organizar os espaços para as crianças nas escolas de Educação Infantil. Por exemplo, analisemos o último pressuposto: *“o ambiente tem valor simbólico”*. Comparando-o com a importância do signo na teoria de Vigotsky (1995, Tomo III, p.83) cuja definição é *“todo estímulo condicional creado por el hombre artificialmente y que se utiliza como medio para dominar la conducta - propia o ajena”*, temos que a atividade fundamental dos grandes hemisférios do cérebro do homem é a significação, pois é ele próprio que cria e emprega os signos, cuja significação orienta a conduta do homem, ao mesmo tempo que auxilia na criação de novas conexões cerebrais, modificando a sua conduta, em níveis mais elevados, por intermédio de novas aprendizagens de desenvolvimento do pensamento.

Nas palavras de Vigotsky (1995, Tomo III, p.85):

“[...] introduciremos como supuesto en nuestra investigación un nuevo principio regulador de la conducta, una nueva idea sobre la determinación de las reacciones humanas – el principio de la significación - , según el cual es el hombre quien forma desde fuera conexiones en el cerebro, lo dirige y a través de él, gobierna su propio cuerpo. (...) En el proceso de la vida social, el hombre creó y desarrolló sistemas complejíssimos de relación psicológica, sin los cuales seriam imposibles la actividad laboral y toda la vida social. Los medios de la conexión psicológicas son, por sua propria naturaleza función, signos, es decir, estímulos artificialmente creados,

destinados a influir en la conducta y a formar nuevas conexiones condicionadas en el cerebro humano”.

Portanto, se o ambiente que está envolto em um espaço determinado tem valor simbólico para os indivíduos que utilizam esse espaço, e se esse valor simbólico é carregado de significações que por meio de signos regulam e transformam as atitudes desses indivíduos, então esse espaço tem intencionalidade. Ao ser constituído e/ou organizado por alguém, sempre há subjacente a ele, uma intenção, assim como valores e concepções, que podem ser contrastantes ou não com os usuários desses espaços. Daí a necessidade de nas escolas de Educação Infantil, os adultos que estão em contato com as crianças preocuparem-se com a qualidade dos espaços a que as crianças têm acesso: se eles estão realmente proporcionando-lhes aprendizagens significativas para suas vidas, e ainda, como as crianças estão se apropriando dos inúmeros significados que esses espaços sugerem e, também, se esses significados estão ampliando suas aprendizagens e suas atitudes perante as relações que vivenciam.

Elali (2002) comenta em sua pesquisa que tanto individualmente quanto grupalmente, o entendimento ambiental no desenvolvimento humano é fundamental e esclarece alguns conceitos que concebe como muito importantes na relação pessoa-ambiente, como por exemplo: *espaço-pessoal* - área ao redor do corpo cujos limites são invisíveis, mas completamente delimitados pelo indivíduo e por aqueles que se aproximam dele, mudando de forma e tamanho a cada momento e estando relacionados com a história de vida de cada um. Nessa zona, grande parte das interações mais significativas eu-outros acontece; *apropriação* - abrange dois componentes que se inter-relacionam: o simbólico – identificar-se com o local – e o ação-transformação – possibilidade de personalizar o ambiente; *privacidade* - garantir às crianças condições para regularem o acesso ao eu ou ao grupo, em função das necessidades do momento; e, por fim, *lugar*.

Segundo Tuan (1983, p.6), o conceito de lugar está intimamente relacionado ao de espaço, de modo que só é possível tratar de um em relação ao outro. Ou seja, espaço é um local não diferenciado que “*transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor*”.

Freqüentemente, os adultos se adiantam ao projeto da criança, predeterminando seus gestos e fantasias. Portanto, a concepção de organização de cada

espaço destinado às crianças deve merecer dos arquitetos, dos administradores e dos professores muito cuidado e reflexão (Secretaria do Menor - SÃO PAULO, 1992).

De acordo com as Especificações Escolares (SÃO PAULO, 1976), o prédio escolar deve ser adequado às exigências funcionais e operacionais, bem como às características sócio-culturais da comunidade, assegurando, ao mesmo tempo, níveis ótimos de higiene e conforto ambiental que possibilitem o desenvolvimento pleno das atividades pedagógicas. Os espaços educacionais, o mobiliário e os equipamentos são elementos que requerem flexibilidade máxima, frente às diferentes condições de organização e/ou agrupamento de participantes no desenvolvimento dos trabalhos, além dos diferentes modos de participação de acordo com o tipo de atividade pedagógica. Os ambientes pedagógicos devem prever, ainda, possíveis transformações e/ou adaptações para atender às crescentes necessidades qualitativas do ensino em evolução que solicitem mudanças contínuas de técnicas e métodos.

Desse modo, os conteúdos veiculados durante as brincadeiras infantis, os materiais para brincar, o ambiente destinado às atividades de movimento, as oportunidades para interações sociais e o tempo disponível são alguns dos fatores que podem influenciar nas brincadeiras da criança. A utilização de um ambiente preparado especialmente para as aprendizagens das crianças, focalizadas no aspecto lúdico, pode ser considerada de grande relevância para o desenvolvimento infantil.

Isso não quer dizer que o adulto deve estruturar, demasiadamente, os espaços nos quais as crianças brincam, mas, por meio da observação delas brincando, propiciar-lhes as condições materiais necessárias para que a brincadeira possa ocorrer e, ainda, introduzir as intervenções necessárias para que por meio da própria brincadeira a criança possa avançar no conhecimento que está vivenciando. Nesse sentido, Sousa Lima ressalta (1989, p. 72): *“[...] É preciso deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua ação”*.

Espaços para as infâncias são espaços que as traduzem, mas também as modificam, que as acolhem em um momento e em outro as libertam para criar, recriar e manifestar a sua cultura. Um espaço que seja um espaço/criança. E para isso deve-se compreender que a criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com os adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com os seus pares, imitando, reproduzindo e recriando (Plano Nacional de Educação - BRASIL, 2001).

Quando o professor de Educação Infantil passa a conceber “criança” como um ser ativo e social, mais facilmente consegue apreender as maneiras pelas quais a criança se relaciona e se apropria dos espaços em que ocorrem as brincadeiras e a especificidade de suas relações com os objetos, com as outras crianças, com o próprio professor. Essas percepções que o professor desenvolve fornecem-lhe importantes pistas de como organizar, rearranjar e transformar os materiais, ambientes e espaços de maneira mais apropriada para as necessidades de aprendizagens de todas as crianças.

Mello (2001) discute o fato de que as crianças apropriam-se dos conhecimentos pela via das mediações, as quais podem ser infinitas. Tais mediações modificam-se à medida que o indivíduo aprende, se desenvolve e cria novas necessidades para si. O espaço, por sua vez, torna-se também um elemento mediador, pois pode transformar as ações das crianças em ações cada vez mais intencionais, funcionando como ambientes de múltiplos usos, colaborando de forma significativa nas aprendizagens. Em contrapartida, conforme sua organização, ele, também, pode influenciar negativamente nas atividades e brincadeiras das crianças, limitando suas aprendizagens, como por exemplo: falta de objetos, brinquedos, iluminação inadequada, tamanho, cores, tempo de uso etc.

Essa dupla faceta do espaço (negativa ou positiva) se estabelece em função das possibilidades que oferece para o desenvolvimento da sensibilidade, da habilidade de observação, das necessidades de descobrir e experimentar das crianças. Os espaços negativos desestimulam a iniciativa da criança, mesmo quando, aparentemente, foram pensados para elas.

É de fundamental importância reconhecer que o meio físico tem impacto, tanto direto quanto simbólico sobre a criança, facilitando e/ou inibindo comportamentos e, sobretudo, comunicando a elas suas intenções e os valores dos adultos (ELALI, 2002).

Faria (1999, p. 70) argumenta que *"a Pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a Pedagogia"*. Portanto, a educação e, especificamente, a Educação Infantil não podem eximir-se de analisar as questões relativas aos espaços que têm por objetivo serem educativos. É importante a ampliação do debate sobre essas questões, envolvendo os professores de Educação Infantil, os diretores de creches, pré-escolas e CEMEIS, os engenheiros e arquitetos, a Secretaria de Educação e Cultura e demais envolvidos na educação de crianças de 0 a 6 anos. Além disso, a formação inicial e continuada de professores não pode deixar de discutir as relações existentes entre a

construção, a organização e a transformação dos espaços e as práticas pedagógicas dos professores.

Souza Lima (1989) afirma que, geralmente, os espaços destinados à Educação Infantil baseados nos valores dos adultos que o concebem, transformam-se em locais de controle, por intermédio de regras estabelecidas pela sociedade. Esses espaços são ilustrados pelo dimensionamento reduzido, limitando os movimentos das crianças e apresentando um relacionamento precário com o exterior, com suas aberturas reduzidas e ineficientes que dificultam ou até impedem a visualização para o espaço externo. Um exemplo desse controle se dá, muitas vezes inconscientemente, pela forma de organização das salas na Educação Infantil, com carteiras em filas, todas voltadas para frente, onde está a figura do professor, o “detentor dos conhecimentos”, ao qual as crianças devem obediência e submissão. Talvez essa concepção se revele em função do não reconhecimento pelos grupos que detêm o poder (professores, direção e órgãos responsáveis pela Educação Infantil) da importância dos atos autônomos e criativos na apropriação do ambiente, e como consequência, esses atos são reprimidos. Esses grupos definem o espaço, tentando ressaltar uma superioridade e facilitar o controle, aumentando ainda mais a dependência dos dominados, ou seja, as crianças.

Segundo a autora, a liberdade de ações das crianças pode se tornar motivo de insegurança para os professores e, nesse caso, não é o medo de que a criança se machuque ou corra riscos e, sim, uma insegurança em relação ao desconhecido que pode surgir por meio das ações das crianças e que, de alguma maneira, instaure a necessidade de os professores repensarem suas práticas.

Persiste, ainda, entre professores de Educação Infantil a visão de que quanto mais quietas e concentradas no professor, mais fáceis e rápidas são as aprendizagens das crianças. Mas, nos vem a pergunta: Fácil para quem? Para as crianças ou para os professores?

Compreender a importância da brincadeira para a criança, seja ela livre ou dirigida, requer uma reestruturação da prática do professor. Esse medo de mudança pode ser um fator de grande relevância na resistência do professor em mudar suas concepções sobre os conteúdos ensinados na Educação Infantil. Tais conteúdos não devem ser estruturados como no Ensino Fundamental e sim, proporcionar aprendizagens que tenham relação, de fato, com o mundo (cultural e social) em que a criança vive. Na tentativa de “camuflar” seus medos e impor às crianças os “seus conhecimentos”, muitas vezes desconsiderando os

conhecimentos que a criança traz consigo para a sala de aula, por meio das relações sociais advindas da convivência familiar e com a comunidade, o professor e os órgãos competentes da Educação Infantil organizam os espaços para as crianças de acordo com suas concepções do que seja a melhor aprendizagem.

Por meio da construção de espaços pequenos e organizados de maneira a dificultar ou até impossibilitar a movimentação das crianças, como espaços de salas com carteiras em fileiras, discutidos anteriormente, ou seja, quando são impostas limitações físicas e culturais ao desenvolvimento da criança, estas podem transformar-se em um obstáculo para o seu desenvolvimento. E a limitação física talvez seja um aspecto tão relevante quanto a limitação cultural em todo esse processo.

A limitação dos movimentos da criança, de seu contato com as pessoas, com os objetos, com os espaços em si *“torna-se um muro de vidro que engaiola a exploração infantil a qual, por íntima natureza, está ligada ao movimento e às mudanças de lugar do corpo, ao pegar e ao lançar”* (SIEBERT, 1998, p. 83).

Faria (1999, p.70) relata a importância dos momentos de expressão da criança e das instituições de Educação Infantil como espaços para se viver a infância, enfatizando que *“as instituições de educação infantil deverão ser espaços que garantam o imprevisto (e não a improvisação) e que possibilitarão o convívio das mais variadas diferenças, apontando para a arbitrariedade das regras [...]”*.

Quando analisamos a questão do espaço físico das unidades educacionais de Educação Infantil, a discussão não pode e nem deve se resumir à sua metragem, insolação, topografia. Ele deve ser entendido como ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos, procurando conhecer e priorizar suas necessidades e exigências nos momentos programados ou imprevistos, individuais ou coletivos. O ambiente, inclusive, pode estender-se à rua, ao bairro e à cidade, sendo um elemento constituinte e decisivo da proposta pedagógica e um aspecto de fundamental importância na realização do projeto pedagógico das unidades de Educação Infantil, devendo ser continuamente planejado e reorganizado por todos os que nela atuam direta ou indiretamente (SOUSA LIMA, 1989).

Nesse sentido, no projeto pedagógico da escola de Educação Infantil, é importantíssimo que essas propostas sejam realizadas por meio de planejamentos, estratégias e aperfeiçoamento dos professores, seja qual for sua formação (ASSIS, 1998).

Segundo Mazzo e Basso (2003, p. 07):

“[...] a inserção da escola na cidade também contribui para a devida qualificação espacial do recinto estudantil. Sua localização explora os limites das barreiras da segregação social e possibilita que, com a criação de redes de escolas, o conhecimento passe a ser distribuído, mesmo que pretensiosamente, de maneira mais uniforme à população”.

Em contrapartida, não basta somente a criação de escolas para que o acesso a um conhecimento de qualidade possa existir. Muitas vezes nos deparamos com espaços que não foram projetados para esse tipo de funcionamento. São espaços que abrigam um número enorme de crianças, porém com condições mínimas de aprendizagem. Não estamos tratando nesse momento da formação dos professores, que por sua vez, também é um aspecto importantíssimo, mas estamos falando da escola como edificação. Na cidade de São Carlos encontramos casas que foram “transformadas”, ou melhor, adaptadas para serem escolas de Educação Infantil e que não condizem com as necessidades das crianças discutidas nos documentos oficiais. Dessa forma Mazzo e Basso (2003, p. 07) ressaltam: *“[...] a preocupação com a maneira como o edifício será construído também é tida como um fator revelador do real interesse de transmissão do ensino”.* A discussão, portanto, recai não sobre o acesso de um maior número de crianças a escolas de Educação Infantil, mas como esses espaços foram pensados e reestruturados para atendê-las.

Agier (1990) analisa que há relação entre aspectos do espaço urbano com o *status* social. Para o autor, a estrutura urbana determina signos da posição social de cada classe, as instituições que as pessoas frequentam, bem como o bairro ou o local onde habitam. As categorias mais altas dispõem de recursos que viabilizam a escolha das instituições mais caras, ou mais adequadas às suas necessidades, estejam estas próximas ou distantes de suas residências. Por outro lado, as categorias socioeconômicas de mais baixa renda não dispõem dos mesmos recursos e, por este motivo, muitas vezes deixam de utilizar bens e serviços básicos ou utilizam os que estão disponíveis.

Nesse sentido, Kramer (2003) discute que a origem do problema se baseia numa desigualdade econômica estrutural, segundo a qual a distribuição de serviços, tal como os da educação, tem contribuído para acentuar ainda mais as distâncias entre as classes sociais. Já Sousa Lima (1989, p. 38) aponta para outros aspectos, como a dominação dos adultos em relação às crianças:

“[...] em nome da economia, as soluções são mais comprometidas: a largura das passagens, dos corredores e das escadas reforça a vontade permanente de os adultos colocarem as crianças em filas; as aberturas pequenas, para impedir o acesso externo de estranhos servem também para impedir que as crianças se distraiam com o mundo externo”.

Sendo assim, cada espaço, da forma como se apresenta ocupado e organizado na Educação Infantil, transmite em si valores e concepções daquele que o organizou, influenciando nas práticas educativas. Um espaço carente de recursos, onde tanto a criança quanto o adulto vêem somente paredes e espaços vagos é um ambiente sem vida, que não propõe desafios cognitivos à criança e não amplia seu conhecimento sobre o mundo. É importante que haja um planejamento dos espaços para a criança e com a criança, visando o meio cultural em que ela está inserida, promovendo interações em grupos para que possam assim criar, trocar saberes, imaginar, construir e, principalmente, brincar (ELALI, 2002).

O professor de Educação Infantil tem um papel fundamental na mediação entre os espaços da escola e as aprendizagens das crianças, pois segundo Horn (2004, p.15) *“[...] o olhar de um educador atento e sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula, o modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como as crianças e adultos interagem com eles são reveladores de uma concepção pedagógica”.*

Mazzo e Basso (2003) afirmam que os espaços e sua arquitetura, tanto na Educação Infantil, quanto nos outros níveis de ensino, devem ser pensados e estruturados para assegurar que as necessidades de seus usuários sejam garantidas. Devem estar o mais próximo possível dos desejos da criança para que possam auxiliar adequadamente os processos de ensino e aprendizagem.

A organização do espaço traduz as concepções, idéias e saberes que o compõem. Segundo Gandini (1999), os indivíduos que participam do contexto de uma escola de Educação Infantil percebem o espaço e todas as mensagens e significados que ele pode representar, podendo entender mais sobre as relações ocorridas entre as crianças com seus pares e entre elas com os adultos. O espaço pode ser entendido como um conteúdo carregado de estímulos para favorecer a aprendizagem.

No livro “As cem linguagens da criança”, Gandini (1999) relata como os espaços eram organizados de maneira intencional no programa educacional de Reggio

Emilia (Itália). Dentre vários fatores discutidos podemos ressaltar alguns: quando um prédio era construído ou reformado, coordenadores pedagógicos, professores e pais participavam, juntamente com os arquitetos, na elaboração do projeto; havia muito cuidado com o desenho e a aparência dos espaços para que favorecessem a interação social; a cultura da cidade (fotos de atividades e passeios) era exposta nas paredes, dando um aspecto de familiaridade; pequenos objetos recolhidos pelas crianças em seus passeios também faziam parte da organização do espaço, assim como recordações que elas traziam de suas experiências em casa. Gandini (1999, p. 151) comenta: “[...] *a mensagem torna-se parte do espaço e torna as crianças conscientes de que valorizamos aquilo que fazem*”.

Esse autor relata, ainda, que nenhum espaço do prédio escolar era entendido como um “espaço marginal”, pois todos os espaços eram organizados para proporcionar aprendizagens às crianças. Os espelhos do banheiro, por exemplo, eram cortados em diferentes formatos, para estimular as crianças a olharem suas imagens de forma divertida, os tetos eram utilizados para a colocação de móveis coloridos feitos pelas próprias crianças, algumas paredes eram de vidro para dar uma aparência de continuidade entre os espaços e proporcionar brincadeiras com transparência e reflexos; existiam, também, espaços onde as crianças poderiam ficar sozinhas, se quisessem. Esses relatos demonstram que a criança é o foco principal do planejamento dos professores, ressaltando como a organização intencional do espaço pode favorecer e se transformar em conteúdo de exploração e aprendizagens para as crianças na Educação Infantil. Essa organização deve contar com a participação de todos os envolvidos no processo educativo das crianças (pais, coordenação pedagógica, professores, arquitetos e os mais interessados, as crianças).

Nesse sentido de organização intencional do espaço, todas as experiências vivenciadas pelas crianças no espaço de Educação Infantil devem fazer com que elas entendam o que ocorre à sua volta e consigo mesmas, contribuindo para o desenvolvimento de seus sentimentos, pensamentos e na forma de solucionar problemas. Os espaços devem ser provocadores, permitindo a interação das crianças por intermédio das brincadeiras e sendo organizados para que essas atividades possam ocorrer de maneira significativa (Secretaria Municipal de Educação - SÃO PAULO, 2006)

Segundo o documento acima referido, os professores que trabalham em escolas de Educação infantil devem planejar e organizar as atividades e os espaços em função das necessidades das crianças que atendem, além de considerar que essas crianças possuem especificidades que não se caracterizam no processo de ensino e aprendizagem

pautadas em um modelo escolarizante de ensino, reprodutor de conhecimentos. O planejamento e a organização dos espaços devem propiciar oportunidades de vivências diferenciadas que tenham significação para as crianças no âmbito de sua cultura (SÃO PAULO, 2006).

Sodré (2005) discorre sobre a importância da experimentação e da exploração para a criança, oportunizando o desenvolvimento e organização de seus pensamentos. Afirma, ainda, que a escola é o primeiro espaço em que a criança vive uma experiência coletiva, depois do familiar. Nesse sentido, por intermédio das experiências nesses espaços é que ela começa a definir limites e a vivenciar diferentes movimentos que são de vital importância para o desenvolvimento de suas habilidades.

Embasando a questão da importância da experimentação, Souza Lima (1989) afirma que a formação cultural da criança não se faz apenas pelo discurso, pois ela precisa conhecer, vivenciar a experiência da expressão cultural do seu povo e de outros povos. A escola deve ser o elemento que expressa a riqueza da produção cultural de sua gente. A apropriação de um espaço pela criança supõe a possibilidade de que ela venha a colocar suas marcas e alterá-lo de alguma forma. A autora afirma, ainda, que no projeto arquitetônico de uma escola de Educação Infantil, a organização do espaço deve propiciar a integração de vários ambientes, facilitando a construção da idéia de conjunto. Destinar espaços às brincadeiras infantis em áreas internas e externas é importante para o ensino e a aprendizagem e esses espaços devem ser compatíveis com a idade das crianças. Como afirma Sousa Lima (1989, p. 77), para que os espaços sejam apropriados devem ser projetados adequadamente. A autora apresenta algumas sugestões:

“[...] o espaço poderia se caracterizar pela multiplicidade de ambientes, pelos desníveis de pisos, pela variedade de pés-direitos, da luz, das cores, pela possibilidade de usar painéis e panos, fugindo sempre que possível das salas cartesianas. Pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e brinquedo. Um grande espaço, com vários ambientes menores no seu interior, possibilita reencontrar os espaços da socialização da criança em diferentes situações e agrupamentos, dinamizar as atividades, despertar sempre novos interesses”.

Kramer (2003, p. 98) enfatiza nos seus estudos que as “*escolas, pré-escolas e creches são espaços de circulação das culturas, no plural: das tradições culturais, costumes e valores dos diferentes grupos [...]*”. É possível acrescentar a esta afirmação a importância da participação de todos os atores envolvidos no processo educacional (pais, alunos, professores e demais técnicos e integrantes das comunidades escolares).

Sendo assim, cabe às políticas públicas destinadas à Educação Infantil assegurar que o conhecimento produzido por cada membro que está inserido na comunidade da qual a escola faz parte, contribua para o desenvolvimento de todos, sem que haja o esquecimento de quem mais utiliza o espaço educacional: a criança (SODRÉ, 2005).

Segundo Camargo (1995), a criança no decorrer da apropriação do conhecimento utiliza-se das experiências oferecidas pelo meio em que convive, para formar sua estrutura social e cultural. Várias são as influências nesse processo, sendo que o autor destaca: a metodologia de ensino, o relacionamento com os colegas e professores e a relação com o próprio prédio construído. O prédio escolar possui aspectos próprios, que as crianças descobrem e nos quais exploram suas fantasias, criando referências de identificação para um melhor convívio com o espaço.

Nesse sentido, a construção de um prédio escolar ou sua adaptação para atender esse nível de ensino deve considerar a necessidade de utilização de diferentes espaços pelas crianças. Esses espaços devem propiciar e garantir a vivência de experiências variadas por intermédio da brincadeira. Os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a, p.22) trazem a importância da diversidade de espaços para a exploração e, conseqüentemente, o desenvolvimento infantil. Ressaltam, também, a necessidade de o espaço ser amplo e de qualidade e, em relação aos espaços externos, afirmam que:

“[...] deve corresponder a, no mínimo, 20% do total da área construída e ser adequada para as atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas da escola e da comunidade. Contemplar, sempre que possível, 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 (...) deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implementação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim”.

As questões referentes ao espaço externo são apenas algumas dentre tantas a serem pensadas na construção ou na adaptação de um espaço para escolas de Educação Infantil. Os Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b, p. 08) mostram o que, infelizmente, não é uma novidade:

“[...] No Brasil, grande número de ambientes destinados à educação de crianças com menos de seis anos funciona em condições precárias, onde serviços básicos como água, esgoto sanitário e energia elétrica, não estão disponíveis para muitas creches e pré-escolas. Além da precariedade ou mesmo ausência de serviços básicos, outro elemento referente à infraestrutura atinge, tanto a saúde física, quanto o desenvolvimento integral das crianças, entre eles está à inexistência de áreas externas ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estar ao ar livre, em atividade de movimentação ampla, tendo seu espaço de convivência, de brincadeira e exploração do ambiente, enriquecido”.

O documento acima referido traz, ainda, que 70% dos problemas na construção dos prédios na Educação Infantil (e devemos considerar que em outros níveis de ensino também) ocorrem em razão de falhas de projeto e de execução. Isso advém da crença de que um menor gasto na construção significa uma economia. Ressalta que raros são os projetos em que a escolha dos materiais e dos acabamentos leva em consideração aspectos de durabilidade e custos de manutenção.

Isso demonstra que esses espaços são pensados pelo adulto, numa perspectiva adultocêntrica, com base em aspectos financeiros, e não, como deveria ser pensado, em função das aprendizagens das crianças.

Vários são os documentos desenvolvidos pela atual legislação educacional brasileira que abordam ou mesmo orientam a definição de critérios de qualidade para a infra-estrutura das escolas de Educação Infantil. Tais documentos precisam ser analisados e postos em prática para que o quadro apresentado acima seja revertido. Os Parâmetros Nacionais de Infra-Estrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2006b) apontam alguns:

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB/96 (Lei nº 9394/96): regulamenta a educação oferecida em todos os níveis, desde a Educação Infantil, até o ensino superior e define que os recursos públicos destinados à questão da educação devem ser empregados na manutenção e desenvolvimento do ensino público, e que devem compreender inclusive a *“aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino”* (alínea IV do artigo 70).

- *Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil* (BRASIL, 1998a): apontam a importância da organização dos espaços das escolas de educação infantil para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e adultos que dela usufruem, ressaltando, ainda, que é na adequada utilização desses espaços que se desenvolve um trabalho de qualidade.

- *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (BRASIL, 1999): o espaço físico deve ser organizado em função das necessidades e características das crianças as quais atende, levando em consideração a cultura da criança e as atividades que estão sendo desenvolvidas em conjunto com seus professores. A qualidade e a quantidade da relação entre as crianças e seus pares, das crianças com os adultos, com os objetos, com os brinquedos e móveis presentes no espaço dependem do tamanho desses espaços e pode se transformar em importantes instrumentos de aprendizagem.

- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 1999): discutem o uso do espaço físico associado às propostas pedagógicas, como sendo um dos fatores facilitadores para a implementação das diretrizes curriculares.

- *Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil* (Brasil, 2000): ressaltam a discussão de que os espaços físicos devem ser coerentes com a proposta pedagógica das unidades escolares e com as normas definidas pela legislação, sublinhando, ainda, que os espaços, tanto internos quanto externos, devem atender às diferentes funções da instituição de Educação Infantil, contemplando seis aspectos:

- Ventilação, temperatura, iluminação, tamanho suficiente, mobiliário e equipamentos adequados;
- Instalações e equipamentos para o preparo de alimentos que atendam às exigências de nutrição, saúde, higiene e segurança, nos casos de oferecimento de refeição;
- Instalações sanitárias suficientes e próprias para uso exclusivo das crianças;
- Local para repouso individual, pelo menos para crianças com até um ano de idade, área livre para movimentação das crianças, locais para amamentação e higienização e espaço para tomar sol e brincadeiras ao ar livre;
- Brinquedos e materiais pedagógicos para espaços externos e internos dispostos de modo a garantir a segurança e autonomia da criança e como suporte de outras ações intencionais;
- Recursos materiais adequados às diferentes faixas etárias, à quantidade de crianças, atendendo aspectos de segurança, higienização, manutenção e conservação.

Apesar da existência dessas leis e documentos de políticas públicas, é necessário ressaltar que a questão de infra-estrutura para espaços físicos destinados à Educação da pequena infância carece de uma interlocução entre seus promotores, isto é, os profissionais de Educação e de Arquitetura. Para Sousa Lima (1989, p. 72) um aspecto muito importante que merece ressalva é a concepção da própria criança na organização dos espaços e, nesse sentido, aponta: “[...] *os espaços organizados e realizados pelas próprias crianças podem indicar algumas trilhas para o trabalho dos adultos*”.

Arquitetos e professores necessitam se conscientizar da importância da construção e organização de espaços na Educação Infantil para que estes sejam promotores de descobertas, desafios e aprendizagens, facilitando as interações entre os indivíduos e deles com o próprio espaço. Nesse contexto, tanto o professor e os objetos quanto os espaços devem ser vistos como mediadores e instigadores de aprendizagens, propiciando às crianças a exploração, a escolha de atividades de brincadeira e de formas de utilização dos espaços.

Em síntese, divergindo da teoria biologicista, a Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky entende a criança como um ser histórico e cultural, socialmente formado por meio de atividades vividas e da cultura a que tem acesso. Algumas atividades, num determinado período de desenvolvimento infantil, têm maior importância para as aprendizagens e o desenvolvimento psíquico das crianças, sendo a atividade brincadeira, no caso da pré-escola, a principal delas. A criança elabora conceitos e se apropria de conhecimentos advindos da sociedade na qual está inserida, e nesse processo a organização e a estimulação das brincadeiras infantis são muito importantes para que ela compreenda as relações sociais e o papel que ocupa na sociedade em que vive.

A atividade de brincadeira mediada seja pelo professor, por outras crianças, por objetos e pelo próprio espaço físico deve apresentar tanto uma significação produzida historicamente, quanto um sentido que oriente e instigue a atividade da criança, potencializando suas aprendizagens e sendo planejada em função de suas necessidades. Por essa razão, toda atividade traduz não apenas a relação da criança com a realidade concreta, mas também as relações sociais existentes. Isso significa que a organização intencional do ensino (conhecimentos, atividades, espaços, materiais, tempo) deve ser fundamentada pela idéia do papel essencial do ensino e da educação na formação cultural humana. A educação sistematizada na infância deve estruturar-se de forma a garantir os direitos de expressão e de desenvolvimento da criança pequena.

O espaço, como elemento mediador, pode transformar as ações das crianças e dos professores em atividades cada vez mais intencionais, proporcionando vivências mais significativas para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças na Educação Infantil.

Partindo dos pressupostos discutidos no referencial teórico dessa pesquisa sobre a criança como um ser social, sobre a importância da atividade de brincadeira na Educação Infantil e sobre o espaço, também, como um elemento mediador, damos seqüência ao trabalho por meio da seguinte discussão: de que maneira os espaços das escolas de Educação Infantil podem ser mediadores das aprendizagens e atividades de brincadeira das crianças?

O capítulo a seguir trata da metodologia de pesquisa utilizada para a coleta dos dados.

2. METODOLOGIA

Uma das características mais notáveis da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky reside na busca de uma definição filosófica determinada, o materialismo histórico-dialético, que se tornou o pressuposto metodológico em cujo aprofundamento teórico se desenvolveram as suas investigações científicas (SHUARE, 1990). Segundo esta mesma autora, o problema metodológico fundamental que se perfilou e que constituiu o eixo de posteriores discussões realizadas por Vigotsky foi a aplicação da dialética como método de investigação.

O método dialético trata das leis mais gerais do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento humano (SHUARE, 1990).

A dialética materialista é a doutrina sobre a conexão universal e o desenvolvimento que se revelam de modo mais completo e profundo em leis e umas delas é a lei da unidade e a luta dos contrários, sendo que a essência da dialética materialista e sua origem estão no caráter contraditório dos fenômenos e processos, na interação e na luta dos contrários (KRAPIVINI, 1986).

Os contrários estão presentes em todos os fenômenos e processos da realidade. A unidade dos contrários consiste em que estes, sendo reciprocamente determinados, não podem existir um sem o outro. Segundo Krapivine (1986, p. 157): “[...] *o equilíbrio dos contrários é relativo e temporário, podendo ser interrompido no curso da evolução, o que redundando no desaparecimento de um objeto e no aparecimento de outro com uma nova unidade dos contrários.*”

De acordo com esse autor, as contradições internas são determinantes para o desenvolvimento de um objeto ou fenômeno, porque estão relacionadas com a essência e natureza e dão impulso ao desenvolvimento. Também as contradições externas influem diretamente no desenvolvimento.

Para Vigotsky (1995, p.121) e para o pensamento dialético o todo não se origina apenas da soma das partes, ou seja, a teoria Histórico-Cultural não concebe que as formas complexas de comportamento sejam, simplesmente, a soma de elementos isolados, e explica que:

“Para el pensamiento dialectico no es nada nueva la tesis de que el todo no se origina mecánicamente por la somación de partes aisladas, sino que posee su propiedades y qualidades peculiares, específicas, que no pueden deducirse de la simple agrupación de qualidades particulares”.

Nessa perspectiva, a relação entre o todo e suas partes vão além da mera justaposição quantitativa de cada uma das partes. Apesar de cada parte ser qualitativamente específica em relação às demais e ao todo, o conjunto do todo e as suas partes devem relacionar-se com o entorno, no qual ele está inserido, sendo influenciado por esse meio e, também, influenciando-o. Assim, na pesquisa, essa concepção direciona o olhar do pesquisador ao analisar o objeto de estudo. Aquele objeto não está sozinho e as relações e transformações que acontecem nele não se devem apenas a ele próprio, mas às relações que ele estabelece com o seu meio. Por isso, as análises sobre ele devem considerar essas relações.

Segundo Elkonin (1998, p. 387):

“Lo histórico y lo sistêmico son los principios básicos del enfoque de Vygotski e de la investigación de la realidad psicológica, y particularmente de la consciência como su forma específicamente humana. Vygotski denominaba el marxismo, su método [...] precisamente por esta razón el materialismo histórico y la dialéctica están tan orgánicamente unidos en los trabajos de Vigotski.”

Nesse sentido, segundo o mesmo Elkonin (1998), os objetivos principais das investigações de Vigotsky foram a história do surgimento, desenvolvimento e desintegração das formas superiores especificamente humanas da atividade e da consciência.

Vigotsky (1995, p. 132) afirma: *“[...] hoy dia se trata de conseguir um novo concepto para la ciencia que nos permita salir del cautiverio biológico de la psicologia y pasar el terreno de la psicologia histórica humana.”*

O mais importante foi que Vigotsky introduziu na investigação psicológica concreta a idéia de historicidade da natureza do psiquismo humano e da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica, interpretando essa reorganização como resultado necessário para a apropriação

pelo homem da cultura humana, no decurso de seus contatos com os semelhantes (LEONTIEV, 1978).

Podemos determinar a metodologia de investigação utilizada por Vigotsky para os processos de desenvolvimento psíquico brevemente como *‘o histórico e o sistêmico, como unidade de enfoques genético funcional, ontogênico e estrutural’* dos processos de desenvolvimento psíquico. Ele considerava que as peculiaridades psíquicas não são “eternamente infantis”, mas “historicamente infantis” (ELKONIN, 1998, p. 398).

As aprendizagens, o desenvolvimento e as transformações da criança se produzem por meio de uma ativa apropriação do meio exterior. E, esse processo dá origem cada vez mais a novas formações. Essa forma dá-se também, no desenvolvimento psíquico da criança, porém a história do desenvolvimento cultural ocupa um lugar muito mais importante no desenvolvimento infantil, ocasionando um choque entre o organismo e o meio, resultado dessa apropriação ativa do meio (VYGOTSKI, 1995). Nas palavras de Vigotsky (1995, p. 35): *“[...] al hablar desarrollo cultural del niño nos referimos el proceso que corresponda el desarrollo psíquico que se produce a lo largo del desarrollo histórico de la humanidad.”*

De acordo com sua teoria, toda aquisição histórica da cultura humana tem sido refletida, materializada nas habilidades humanas, formadas historicamente, durante o desenvolvimento da humanidade.

Se para a Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky, no materialismo histórico e dialético o todo não é concebido apenas como a soma das partes isoladas, mas como uma investigação da realidade em sua forma especificamente humana, então não podemos conceber o espaço físico, nosso objeto de estudo nesta pesquisa, de uma forma isolada de todos os componentes que o constitui e nem das relações existentes nele.

2.1. Instrumentos

Elegemos três instrumentos diferentes para a coleta de dados: o primeiro foi um questionário aplicado em uma atividade de extensão¹ sobre brincadeiras, ministrado em formato de um curso de 30 horas, para cerca de 300 professores do município de São Carlos, realizado na Universidade Federal de São Carlos no ano de 2006, no qual fui voluntária (Apêndice 01). O segundo instrumento foi uma pesquisa de campo, realizada por meio de um questionário (Apêndice 02) para 27 diretoras de escolas de Educação Infantil (25 Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs e 2 Creches Escolas Municipais de Educação Infantil - CEMEIs) sobre a estrutura física das escolas e as atividades realizadas nesses espaços. O terceiro configurou-se em observações de brincadeiras nos espaços físicos de duas unidades escolares.

2.2. Procedimentos de coleta de dados

A atividade de extensão foi fruto de parceria entre professoras do Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de São Carlos e a Secretaria Municipal de Educação – diretoria de Educação Infantil – e teve como objetivo geral trabalhar junto aos professores de Educação Infantil e de Educação Física de crianças de 0 a 06 anos e levantar suas concepções sobre brincadeira, sobre a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil e o papel dos professores nesse processo.

¹ - Curso de extensão de formação continuada de professores de Educação Infantil denominado: A Brincadeira na Educação Infantil: significado e sentido para professoras de Educação Infantil e de Educação Física. Coordenado pela Prof^a Dr^a Maria Aparecida Mello, 2006.

A justificativa do tema do curso pautou-se na problemática apontada em pesquisas na área de Educação Infantil sobre a escolarização exacerbada das crianças de 0 a 6 anos, que focaliza o ensino de atividades de leitura, escrita e matemática em detrimento da brincadeira, principal atividade da criança nessa faixa etária. A metodologia utilizada foi no formato de curso de 30 horas, aos sábados, com os professores que se interessaram pela temática, sendo oferecido em dois semestres letivos, para 8 turmas de 40 professores, portanto, para cerca de 300 professores. Utilizamos para essa pesquisa uma amostra de 60 professores, escolhidos aleatoriamente, que responderam ao questionário no primeiro dia do curso. O objetivo da aplicação desse questionário aos professores foi diagnosticar as concepções dos docentes sobre a atividade de brincadeira e as possíveis situações decorrentes dessa atividade nas escolas de Educação Infantil, como por exemplo, a qualidade dos espaços físicos. Esse instrumento abrangeu várias questões, mas nos detivemos, dentre os 60 questionários recebidos, apenas nas questões sobre o espaço físico e os possíveis fatores relacionados a ele, como por exemplo, as concepções dos professores sobre a importância das brincadeiras para as crianças na Educação Infantil, as dificuldades do trabalho dos professores em relação ao espaço físico (como o tamanho dos espaços, falta de materiais pedagógicos, o esquema de rodízio) para a realização de brincadeiras, a qualidade dos brinquedos do parque etc., de acordo com o objetivo desta pesquisa.

O segundo instrumento de coleta de dados foi um questionário respondido por 27 diretoras² de escolas municipais de Educação Infantil sobre a estrutura física das escolas, que possibilitou a caracterização das unidades escolares referentes aos seguintes aspectos:

- 1- Levantamento da quantidade de alunos nas pré-escolas municipais;
- 2- Diagnóstico dos diferentes espaços das escolas municipais;
- 3- As impressões das diretoras sobre cor/luminosidade/temperatura das salas de aula.
- 4- Os tipos de atividades realizadas em cada espaço.

² - É importante esclarecer que os questionários foram respondidos pelas diretoras, uma vez que elas impuseram alguns empecilhos para que as professoras os respondessem, tais como: incompatibilidade de horários, impossibilidade de se ausentarem das salas de aula etc.

O primeiro passo, para dar início à pesquisa de campo, foi conversar com a Secretária Municipal de Educação e Cultura de São Carlos sobre a pesquisa e a intenção de realizá-la nas escolas municipais.

O município de São Carlos abrange um número de 30 unidades pré-escolares (2 CEMEIs e 28 EMEIs), sendo que 28 ficam na cidade de São Carlos, 1 no distrito de Água Vermelha e 1 no de Santa Eudóxia. Destas, apenas 3 unidades da cidade de São Carlos não foram visitadas em função da não disponibilidade das diretoras no período da coleta dos dados, já que estas também não puderam responder ao questionário por estarem em reuniões, ou atendendo pais de crianças nos dias e horários combinados para a coleta.

O segundo passo foi estabelecer contato com as diretoras e marcar um horário para conhecer e aplicar o questionário sobre a estrutura física das unidades escolares. Inicialmente em algumas unidades não tivemos uma boa receptividade, pois as diretoras argumentaram que esse tipo de pesquisa não colabora com a prática das professoras. Verbalizaram que há muitas críticas e poucas soluções que auxiliam o trabalho delas, porém, após explicar o intuito da pesquisa, o contato e a coleta dos dados tornaram-se possíveis.

Nas primeiras unidades visitadas, as diretoras resolveram responder ao questionário de próprio punho, pedindo que esclarecêssemos algumas dúvidas, quando surgiam. Diante disso, optamos por tornar esse procedimento padrão, não interferindo enquanto respondiam e esclarecendo somente quando questionada. Desse modo, observamos que elas se sentiram mais à vontade.

Ao término dessa primeira coleta foi possível tabular os dados em quadros e ter uma visão geral de como as unidades se organizavam, como os espaços físicos eram utilizados para determinadas atividades/brincadeiras, segundo a visão das diretoras.

O passo seguinte, diante dessa análise prévia, foi o de estabelecer uma amostra de unidades a serem observadas para que pudéssemos analisar como os espaços eram utilizados para as brincadeiras das crianças e fazer um comparativo das brincadeiras em espaços com uma estrutura física diferente. Selecionamos duas unidades escolares, segundo os critérios a seguir: uma unidade com espaços pequenos e adaptados às atividades das crianças e uma outra que apresentava um ambiente físico grande, com diferentes espaços internos e externos, tais como: quadra de esportes, piscina, espaços gramados, calçados, em areia/terra e salas amplas e arejadas.

A primeira delas chamaremos de Escola A, situada em um bairro periférico da cidade de São Carlos. Entramos em contato com a diretora da unidade e com as professoras, que já sabiam da pesquisa em função da aplicação do questionário de caracterização do espaço físico da unidade escolar. Coletamos a autorização dos pais das crianças que participariam das observações, pois pretendíamos registrar parte das observações por meio de fotos, e agendamos, então, uma data e horário.

Foram observadas duas atividades de brincadeira em cada escola. A primeira foi uma observação de uma atividade de brincadeira dirigida pela professora. Deixamos a critério da professora a escolha da atividade e do espaço físico na unidade, para que ela pudesse optar pelo espaço e pela brincadeira que considerasse mais interessante. A segunda observação foi a de uma atividade livre das crianças, de preferência no parque ou, no espaço físico mais amplo da unidade. É importante ressaltar que a Escola A possui salas temáticas, com procedimento de rodízio das turmas.

As crianças observadas eram de salas de cinco anos. A escolha não se deu pela idade, mas pela disponibilidade das professoras em participar da pesquisa, autorizando a observação de sua atividade de brincadeira dirigida.

Os mesmos procedimentos foram realizados na Escola B. No decorrer das observações pudemos fotografar alguns espaços dessas unidades escolares e algumas atividades. Durante a realização das atividades, tanto livres quanto dirigidas, optamos por não utilizar um protocolo de observação; registramos e fotografamos algumas situações que nos chamaram a atenção em relação aos espaços físicos e à maneira como estes foram organizados pelas professoras para a realização das atividades, e que serão discutidas na análise dos dados. Tais situações demonstram como o espaço físico, reconhecido e utilizado como um elemento mediador pela professora, pode influenciar na maneira como a ela utiliza o espaço na aplicação de uma brincadeira dirigida ou livre.

Foram poucas as diretoras que se disponibilizaram prontamente ao nosso atendimento. Isso demonstra o quão difícil ainda é o acesso às instituições escolares de Educação Infantil e como as pesquisas para serem realizadas nessas instituições, mesmo como forma de colaboração com o trabalho dos professores e da própria direção da unidade precisam de tempo para ser desenvolvidas junto às escolas, tempo necessário para que os participantes desenvolvam confiança e vínculo com as atividades propostas pelos pesquisadores. Cabe, também, aos pesquisadores justificar suas pesquisas por meio de análises que tragam exemplos produtivos e soluções que possam contribuir de maneira

efetiva nas unidades escolares, rompendo com a idéia de que apenas fazem críticas e não trazem soluções para os problemas práticos das instituições. Nessa perspectiva, discutiremos no capítulo a seguir as análises dos dados, buscando, de alguma forma, contribuir com os professores, gestores e demais envolvidos na educação da criança pequena a ampliar a visão sobre os espaços para suas atividades, assim como eles nos proporcionaram aprofundar nosso olhar, por meio dos dados coletados, somados ao processo da pesquisa.

3. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Procedemos à análise dos resultados com a tabulação dos dados coletados nos questionários propostos no curso de extensão os quais continham 60 questões (Apêndice 01) referentes à concepção dos professores sobre infância, brincadeira, suas práticas pedagógicas e espaços físicos das instituições em que trabalhavam. Além disso, tabulamos os questionários sobre infra-estrutura respondidos pelas diretoras (Apêndice 02), e analisamos as observações realizadas nas duas unidades por meio do levantamento dos pontos que mais nos chamaram a atenção no decorrer das atividades observadas. A partir das várias formas de análise de todos os dados coletados, nós os agrupamos em uma única diretriz de análise: o espaço como mediador das atividades de brincadeira. E subdividimos essa diretriz em quatro subdiretrizes: 1. Estrutura física – qualidade dos espaços e aprendizagens das crianças; 2. Os espaços externos e internos como mediadores dos tipos de atividade das crianças; 3. Espaço, brincadeira e brinquedos: a qualidade das aprendizagens das crianças e 4. As atividades dirigidas de brincadeiras, os espaços e a professora como mediadores das aprendizagens das crianças.

Antes, porém, de iniciarmos a discussão das diretrizes, fazemos uma caracterização das escolas pesquisadas, de forma a ampliar as análises das especificidades das partes ao todo e deste ao contexto.

3.1. Caracterização das Escolas de Educação Infantil

Coletamos os dados em 25 escolas municipais de Educação Infantil na cidade de São Carlos, em 1 escola do distrito de Água Vermelha e em 1 escola no de Santa Eudóxia. No Quadro 01, a seguir, apresentamos a população geral das unidades. Denominamos de localização periférica, as escolas que se encontram em bairros afastados do centro da cidade de São Carlos, ou aquelas em que não verificamos a presença de centros comerciais de grande circulação no entorno. As escolas centrais são aquelas cuja localização está próxima a centros comerciais, hospitais etc., com maior circulação de tráfego e de pessoas.

Quadro 01 – População geral das unidades (Apêndice 2)

Unidade/População	Localização	Nº total de adultos	Nº total de crianças no período da manhã	Nº total de crianças no período da tarde	Nº total de crianças nos dois períodos
Antonio de Lourdes Rondon	Periférica	28	146	164	310
Aracy Leite Pereira Lopes	Central	15	54	68	122
Benedita Sthal Sodré	Periférica	21	98	108	206
Carmelita R. Ramalho	Central	35	213	246	459
Casa Amarela	Periférica	11	50	62	112
Casa Azul	Periférica	18	85	95	180
Casa Rosa	Periférica	13	74	74	148
Cônego Manuel Tobias	Central	21	189	189	378
Dep. Lauro M. Da Cruz	Central	22	120	180	300
Helena Dornfeld	Periférica	21	123	116	239
Ida Vinciguerra	Periférica	21	114	123	237
João Batista Paino	Periférica	15	98	82	180
João Jorge Marmorato	Central	22	136	84	220
José Antunes O. Souza	Central	11	60	60	120
José Brito de Castro	Santa Eudóxia	12	68	148	216
Julien Fauvel	Central	21	108	160	268
Maria Alice Vaz Macedo	Periférica	44	185	185	370
Maria Lucia Marrara	Periférica	17	110	114	224
Maria Luiza Perez	Periférica	18	115	108	223
Monsenhor A. Siqueira	Periférica	19	78	99	177
Octávio de Moura	Periférica	35	214	251	465
Osmar S. de Martini	Periférica	22	121	133	254
Santa Maria II	Periférica	12	66	69	135
Santo Piccin	Água Vermelha	15	70	50	120
Vicente P. Rocha Keppe	Periférica	41	259	295	554
Victorio Rebucci	Periférica	17	64	117	181
Walter Blanco	Periférica	34	178	184	362
TOTAL		581	3196	3564	6760

Modelo de tabela adaptada de: ABRAMOWICZ, A.; BASSO, A.; BASSO, I.; MELLO, M. A. Processo FAPESP 99/11608-0. Relatório Final – 2ª Fase. Diagnóstico das creches municipais de São Carlos. 2004 (Anexo 04, p. 98)³.

Observamos no Quadro 01 que a rede municipal de São Carlos conta com 581 profissionais atuando junto às unidades de Educação Infantil (2 CEMEIs e 25 EMEIs), entre professoras, diretoras, merendeiras e profissionais terceirizados. A maioria das escolas, num total de 18 (cerca de 66%) atende um número de crianças maior no período da tarde (manhã = 3196 e tarde = 3564), num total de 6760 crianças. Dentre as 27 escolas, percebemos que 20 (74%) estão localizadas na periferia da cidade, incluídas nessa contagem as 2 escolas dos distritos adjacentes. Isso demonstra a demanda da Educação Infantil

³ - Todos os quadros foram adaptados de: ABRAMOWICZ, A.; BASSO, A.; BASSO, I.; MELLO, M. A. Processo FAPESP 99/11608-0. Relatório Final – 2ª Fase. Diagnóstico das creches municipais de São Carlos. 2004. (Anexo 4).

pública maior nesses bairros e, ainda, que essa administração pública está atenta a essa demanda, ampliando o número de escolas nessas regiões.

Os espaços das unidades de Educação Infantil, tanto os internos quanto os externos, parecem ser muito semelhantes em todos os itens pesquisados nas escolas. No Quadro 02, por exemplo, notamos que espaços físicos básicos da administração e de apoio como diretoria, cozinha e almoxarifado são encontrados em todas as escolas de Educação Infantil do município. Outros espaços como sanitários de funcionários e despensa também são encontrados em quase todas.

Quadro 02 – Ambientes internos nas unidades: ADMINISTRAÇÃO E APOIO.

Nº Escolas	%	ADMINISTRAÇÃO
Todas (27)	100	Diretoria e almoxarifado (05 escolas possuem mais de 1 almoxarifado)
26	96,2	Sanitário de funcionários (12 escolas possuem mais de 1 sanitário)
12	44,4	Sala de professores
06	22,2	Recepção
03	11,1	Sala de apoio técnico
01	3,7	Sala de saúde
Nenhuma	0	Sala de reuniões
Nenhuma	0	Sala de primeiro socorros
		APOIO
Todas (27)	100	Cozinha
25	92,5	Despensa
18	66,6	Área de serviço
10	37	Vestiário para funcionários
05	18,5	Lavanderia
01	3,7	Copa
Nenhuma	0	Zeladoria
Nenhuma	0	Refeitório para funcionários

Este quadro refere-se às tabelas do Apêndice 03.

Em contrapartida, há alguns espaços que não aparecem em nenhuma escola, como por exemplo, sala de reuniões, sala de primeiro socorros, zeladoria e refeitório de funcionários. As salas de apoio técnico estão presentes em apenas 3 unidades das 27 escolas.

De acordo com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006c), devem existir espaços diferenciados nas instituições de Educação Infantil para as atividades das crianças, dos profissionais, para os serviços de apoio e para o acolhimento das famílias e/ou responsáveis. São espaços como brinquedotecas, salas de leitura, salas de descanso que faltam às crianças.

Nos ambientes internos, os espaços destinados às atividades de cunho educacional apresentadas no Quadro 03, demonstram que os espaços básicos como refeitório e sanitários infantis estão presentes em todas as escolas. Salas de aula que atendem crianças de 3, 4 e 5 anos totalizam 96,2% das escolas. Porém, alguns espaços ainda são deficitários nessas unidades escolares, como por exemplo, sala de TV e vídeo (33,3%), brinquedoteca, sala de TV, sanitário para portadores de necessidades especiais (14,8%), biblioteca e oficina de artes (11,1%).

Quadro 03 – Ambientes internos nas unidades: EDUCACIONAL

Nº Escolas	%	Educacional
Todas (27)	100	Sanitário infantil e refeitório
26	96,2	Salas de aula (3 anos) – 11 escolas possuem mais de 01 sala (Total de 47 salas) Sala de aula (4 anos) – 15 escolas possuem mais de 01 sala (Total de 51 salas) Sala de aula (5anos) – 11 escolas possuem mais de 01 sala (Total de 41 salas)
10	37,0	Sala de aula (6 anos) – 2 escolas possuem mais de 01 sala (Total de 12 salas)
06	22,2	Sala de aula (2 anos) - 2 escolas possuem mais de 01 sala.
09	33,3	Sanitário de uso adulto/infantil e sala de TV e vídeo.
04	14,8	Brinquedoteca, sala de TV e sanitário para portadores de necessidades especiais.
03	11,1	Biblioteca (sala de leitura) e Oficina de artes (sala temática).
02	7,40	Berçário (0 a 23 meses), lactário/solário e sala de banho e troca.
01	3,70	Laboratório de ciências.
Nenhuma	0	Cantina

Este quadro refere-se às tabelas do Apêndice 04.

É importante ressaltar, ainda, que apenas 2 unidades (7,4%) atendem crianças com idade inferior a 2 anos. São 6 unidades (22,2%) que contam com salas para crianças de 2 anos, sendo que uma delas tem 3 salas e a outra 2.

O número de crianças atendidas com idade de 4 anos (51 salas nas 27 escolas pesquisadas) é maior do que o número de crianças de 3 anos (47 salas). As crianças da faixa etária de 5 anos estão distribuídas em 41 salas, número também superior que o de crianças de 6 anos (12 salas). Portanto, as faixas etárias que as escolas atendem em número maior são as de crianças de 4 e 5 anos. Com a Lei de Ensino Fundamental de 9 anos, a maioria das crianças de 6 anos está nas Escolas de Ensino Fundamental, as EMEBs (Escolas Municipais de Educação Básica), fato este que pode explicar o baixo número de atendimento de crianças dessa idade nas EMEIs (Escolas Municipais de Educação Infantil). Entretanto, o atendimento a bebês e crianças de 1 a 2 anos ainda é um desafio a ser enfrentado pela administração pública, com a construção de mais creches.

Quanto à caracterização dos espaços externos das 27 escolas pesquisadas, podemos destacar no Quadro 04 que os espaços em areia com brinquedos, pátio coberto e espaço livre calçado são os mais comuns nas unidades escolares, seguidos de entrada pública descoberta e de espaço arborizado.

Quadro 04 – Ambientes externos nas unidades

Nº Escolas	%	Ambientes externos (descobertos e cobertos)
21	77,7	Espaço em areia com brinquedos, pátio coberto e espaço livre calçado
19	70,3	Entrada pública com passarela descoberta em nível
18	66,6	Espaço arborizado
15	55,5	Entrada de serviço independente
13	48,1	Espaço calçado sem brinquedos, horta e espaço livre em areia/terra
12	44,4	Espaço livre gramado e entrada pública e de serviço única
10	37,0	Entrada pública com passarela descoberta com rampa
09	33,3	Espaço gramado sem brinquedos e quadra de esportes
08	29,6	Piscina
07	25,9	Espaço gramado com brinquedos e espaço com areia sem brinquedos
05	18,5	Entrada pública com passarela coberta em nível
04	14,8	Entrada pública com passarela descoberta com escada
02	7,40	Espaço calçado com brinquedos
01	3,70	Entrada pública com passarela coberta com escada e com rampa

Este quadro refere-se à tabulação e união dos dados presentes nas três tabelas que constam no Apêndice 05.

Segundo Carvalho (2008) o ambiente externo deve ser estruturado para estimular a curiosidade e o aprendizado. Isso significa que não basta ter os espaços nas unidades; é necessário que tenham qualidade em relação à sua estrutura física e que sejam organizados para que essas aprendizagens possam ocorrer.

Percebemos, por exemplo, a baixa incidência de entradas das escolas com passarela coberta e acesso às pessoas portadoras de necessidades especiais. Em sua pesquisa Carvalho (2008) aponta a importância da adaptação de todos os espaços das escolas para as pessoas portadoras de necessidades especiais. A autora aponta que os acessos externos devem possuir pisos antiderrapantes, já que estão expostos à chuva e com pisos táteis que conduzam o usuário para o interior da escola. Devem também ser evitados rejuntas largos nos pisos para não criar dificuldades aos adultos e crianças que fazem uso de bengalas, andadores, muletas e cadeiras de roda. Quanto à entrada principal da escola, ressalta que nos horários de entrada e saída de um turno escolar, existe um acúmulo de pessoas em frente à unidade, por isso é necessário que haja uma marquise de proteção ao sol e à chuva e que conduza as pessoas para o interior da escola.

Analisando os dados anteriormente discutidos, podemos inferir que as escolas de Educação Infantil ainda necessitam de muitas mudanças em seus espaços para poder atender às diferentes necessidades de seus usuários, apesar do avanço que representam para a cidade. Essas diferenças se traduzem na quantidade, qualidade e uso dos espaços, no número de crianças atendidas e na forma como elas são atendidas. As escolas, quanto a espaços diferenciados, necessitam ampliar o seu olhar para a criança em relação ao seu desenvolvimento e, principalmente, sobre o que ela precisa para potencializar suas aprendizagens.

É importante ampliarmos o acesso das crianças à Educação Infantil, como vem acontecendo na cidade, mas é preciso que gestores, professores, fóruns, associações etc. reivindiquem, incessantemente, junto ao governo federal a garantia de recursos para a Educação Infantil, cujo nível de ensino é muito caro. E por isso mesmo, pela sua importância na vida das crianças, esses recursos devem ser utilizados para a melhoria da qualidade das vivências dos bebês e das crianças pequenas em creches, pré-escolas e CEMEI's.

Nesse sentido, iniciamos no próximo tópico a discussão da diretriz que guiou toda a nossa análise: o espaço como mediador das atividades de brincadeira na Educação Infantil.

3.2. O espaço como mediador das atividades de brincadeira na Educação Infantil

Como já discutido no referencial teórico, a atividade principal na Educação Infantil é a brincadeira, pois por meio dela a criança se apropria dos códigos e valores da sociedade na qual está inserida e realiza aprendizagens. A partir das relações sociais que a criança estabelece e das aprendizagens às quais é exposta, ela aprende e se desenvolve. Vários são os elementos mediadores no processo de aprendizagens e desenvolvimento da criança: os objetos disponíveis, as ferramentas, os signos, a linguagem, o tempo de duração das brincadeiras, o professor, outras crianças, o próprio espaço físico e a maneira como ele é organizado.

Nesse sentido, o espaço escolar deve ser organizado para tornar possíveis as inúmeras mediações, proporcionando à criança as mais ricas situações e experiências. E,

isso somente será possível a partir do momento em que o professor de Educação Infantil passar a conceber criança como um ser ativo e social. Assim, mais facilmente conseguirá apreender as maneiras pelas quais a criança se relaciona e se apropria dos espaços em que ocorrem as brincadeiras. Essas percepções que o professor desenvolve fornecem-lhe importantes pistas de como organizar, rearranjar e transformar os materiais, ambientes e espaços de maneira mais apropriada para as necessidades de aprendizagens de todas as crianças.

A partir dessa diretriz principal de análise, os dados sugeriram quatro subdiretrizes que direcionaram nossas análises: 1- Estrutura Física – qualidade dos espaços e aprendizagens das crianças; 2- Os espaços externos e internos como mediadores dos tipos de atividade das crianças; 3- Espaço, brincadeira e brinquedos: a qualidade das aprendizagens das crianças e 4- As atividades dirigidas de brincadeiras, os espaços e a professora como mediadora das aprendizagens das crianças.

3.2.1. Estrutura Física: qualidade dos espaços e aprendizagens das crianças

A estrutura física das escolas de Educação Infantil pode ser mediadora de atividades de exploração para as crianças e incrementar suas aprendizagens, ou pode limitar e coibir tais aprendizagens, impedindo-as de se desenvolverem em níveis cada vez mais elevados.

Um importante aspecto da estrutura física das escolas que foi levantado pelos 60 professores que responderam ao questionário do curso de extensão foi a relação entre o número de crianças em cada turma e o tamanho das salas de aula. A maioria deles (64%) trabalha com cerca de 20 crianças entre 3 e 6 anos, número este que está de acordo com os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 1998a), que recomendam a relação de 20-25 crianças de 3 a 6 anos para 1 professor. Porém, os professores concebem como sendo ideal a relação de 15-20 crianças nessa faixa etária por professor e justificam que essa proposta se deve à dificuldade em relação ao número de muitas crianças para um único professor. Também argumentam assim em função do espaço físico, como podemos observar em suas respostas:

“[...] trabalho com 22 crianças de 5 anos. Para esta questão devemos pensar sempre no nosso espaço, na “casa rosa” o máximo por sala deveria ser 15/16 crianças, devido ao espaço físico.”

“[...] trabalho com 24 crianças. Pelo tamanho da minha sala eu acho que é um número alto, a sala é muito pequena, acredito que o número ideal seria 15 alunos por sala no máximo.”

“[...] 21 alunos. Não é ideal por causa do espaço físico, minha sala é muito pequena. No entanto, mesmo com sala grande, acredito que o professor da Educação Infantil deveria ter 15 alunos (este seria um número ideal para todos).”

Os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) recomendam que sejam atendidas no máximo 150 crianças por unidade de Educação Infantil em regime de horário integral ou por turno, porém, analisando o quadro 01, observamos que o atendimento em algumas escolas tem sido bem maior, chegando a atender cerca de 295 crianças em um mesmo período. Um dos problemas que podemos inferir é que a demanda de crianças é maior que o número de escolas que deveriam atendê-las. Com isso, ao invés de novas escolas serem construídas, casas são adaptadas para suportar essa demanda, como ocorre no caso das Casas Amarela, Rosa e Azul.

Outro aspecto que ficou evidenciado, especificamente nas respostas das diretoras relaciona-se às suas impressões quanto à qualidade da luminosidade, temperatura e cores dos espaços físicos nas escolas que administram.

No item relativo à luminosidade das salas de aula, no total de 27 escolas, em 8 (29,6%) escolas as diretoras qualificaram-na como boa; em 7 (25,9%) escolas como ótima; em 6 (22,2%) escolas como regular; em 2 (7,4%) escolas como ruim; em 2 (7,4%) entre regular e boa, variando de uma sala para outra e por fim, 2 (7,4%) como regular e ruim, também variando de uma sala para outra já que nessas unidades existem salas de diferentes tamanhos.

Segundo Elali (2002), a sala de aula é considerada o ponto central da atividade educativa, embora esse conceito esteja em evolução. Ela precisa ter área suficiente para que as crianças desenvolvam múltiplas atividades, além de necessitar de boa iluminação natural e artificial, e de ser térmica, acústica e visualmente agradável. A autora argumenta que salas diferentes entre si (com dimensões diferentes) em uma mesma unidade

escolar refletem nas condições de conforto, como problemas em relação à temperatura, ao conforto acústico e à iluminação natural.

Observamos que muitas escolas pesquisadas possuem construções antigas e parte delas foram ampliadas para comportar a demanda de crianças. As ampliações feitas nessas escolas não seguiram o projeto inicial, ou seja, foram construídas novas salas (mais amplas), proporcionando um conforto maior para algumas crianças, enquanto as antigas permaneceram como estavam.

Segundo os Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL 2006a), além de proporcionarem ventilação e iluminação, as janelas devem estar ao alcance da criança, estabelecendo a integração e a visualização do ambiente externo e propiciar conceitos topológicos (dentro/fora, longe/perto etc.). Devem também possuir uma abertura mínima de 1/5 da área do piso, com o peitoril de acordo com a altura das crianças. As janelas pertencem a um espaço no qual a criança está inserida e podem ser exploradas nas suas atividades de brincadeiras. Elas devem ser um elemento a mais na aprendizagem, por isso a importância de estarem na altura das crianças.

Barbosa e Horn (2001, p.76) também concordam que: “[...] as janelas devem servir de abertura ao mundo externo e, por esse motivo, serem bastante exploradas.”

É importante essa consideração sobre o tamanho das janelas nas construções de escolas para crianças pequenas, pois a necessidade de elas se apropriarem do mundo, interpretá-lo e poderem viver nele é evidente. Mas para que essa evidência se torne realidade no cotidiano de creches e pré-escolas é necessário que o adulto supere sua concepção de que a criança deve adaptar-se aos espaços que existem nas escolas. Essa visão sobre a criança e suas atividades não é adequada aos objetivos educativos do século XXI, em que a informação e a informatização do conhecimento crescem vertiginosamente.

É imprescindível que a professora de Educação Infantil também incremente seus conhecimentos para poder fazer a mediação necessária às aprendizagens das crianças.

Os espaços internos e externos das escolas precisam integrar-se e fazer parte das atividades das crianças durante o tempo em que elas ficam neles.

As janelas em salas de aula, na visão de uma professora, devem extrapolar a necessidade objetiva de iluminação natural (comum à visão dos arquitetos), e direcionar a sua observação aprofundada sobre a influência que esses espaços externos, percebidos pela criança através das janelas, exercem nas aprendizagens dela sobre o mundo em que vive. E

ela pode também, por intermédio dessa observação aprofundada, potencializar esses conhecimentos apropriados pelas crianças, reorganizando os espaços internos.

As janelas baixas são excelentes, uma vez que a criança, ou várias crianças ao mesmo tempo, podem conversar, brincar, levantar hipóteses etc. sobre o que estão observando no lado de fora.

Essas aprendizagens, geralmente, passam despercebidas pelos adultos nos equipamentos escolares, pois ainda a escola mantém a concepção de que as crianças aprendem, principalmente ou exclusivamente, pela exposição de conteúdos pelos professores.

Na Educação Infantil, esses conteúdos são infinitos e não se limitam à lista de nomes de conhecimentos escolares. Por exemplo: um passarinho que pousa na janela e chama a atenção de uma ou algumas crianças pode ser transformado em conteúdo de pesquisa, aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças. Por isso, o papel do professor como mediador desses conhecimentos é imprescindível, uma vez que ele é quem decide se esse será um conteúdo importante a ser selecionado para trabalhar com as crianças, ou, se sua decisão irá na direção de descartá-lo sem nem mesmo considerá-lo para um futuro próximo.

Quanto à temperatura (Quadro 05) há variação de opinião das diretoras, dependendo do dia. Em dias normais e em dias frios, a maioria das diretoras considera a temperatura boa (48,1% e 66,6% respectivamente). Em dias quentes, a maioria considera a temperatura regular (37%).

Quadro 05 – Impressões das diretoras quanto à temperatura das salas de aula

Nº escolas	%	Qualidade da temperatura normalmente
13	48,1	Boa
08	29,6	Regular
02	7,4	Regular/Boa – varia de uma sala para outra
01	3,7	Ótima
01	3,7	Ruim
01	3,7	Regular/Ruim - varia de uma sala para outra
01	3,7	Ruim/Ótima - varia de uma sala para outra
Nº escolas	%	Qualidade da temperatura em dias quentes
10	37	Regular
08	29,6	Ruim
06	22,2	Boa
02	7,4	Regular/Boa – varia de uma sala para outra
01	3,7	Ruim/Ótima – varia de uma sala para outra
Nº escolas	%	Qualidade da temperatura em dias frios
18	66,6	Boa
07	25,9	Regular
01	3,7	Ótima
01	3,7	Regular/Boa – varia de uma sala para outra

Este quadro refere-se à tabela do Apêndice 09.

Observamos, porém, uma contradição entre as respostas obtidas no questionário aplicado às diretoras e as repostas aos questionários do curso de extensão, aplicado às professoras, quando lhes foi perguntado sobre a qualidade dos espaços internos. Dos 60 questionários analisados, 33,3% dos professores consideraram os espaços internos para o desenvolvimento de brincadeiras de boa qualidade, 16,6% razoáveis e 50% consideram os espaços ruins e justificaram:

“[...] A sala é grande, mas faltam cortinas, ventiladores, o piso escorrega.”

“[...] A estrutura da sala não é adequada. Os vitrôs ficam muito altos e não têm ventilação. A sala é grande e com piso de madeira (tacos), os quais estão faltando em alguns lugares.”

“[...] Nos dias quentes, faltam ventiladores, já que o telhado é forro plástico com brasilitão, o chão fica inadequado p/ os dias frios, já que é piso frio. Em relação ao tamanho e a ventilação das salas, apenas duas são adequadas, as demais são pequenas.”

“[...] Não são bons. Há escada. É quente, escuro e falta espaço.”

“[...] na minha escola tem dois pavimentos, subir escadas para a merenda, descer para a sala de aula, subir para a Educação Física, descer para a

sala, subir para o pátio, descer. Viu?!...”

Essa contradição na avaliação da qualidade de estrutura física nas escolas de Educação Infantil também foi encontrada por Carvalho (2008) ao analisar desenhos que as crianças haviam realizado sobre o que elas menos gostavam na escola e a opinião dos professores que trabalhavam nessas escolas sobre o espaço físico. A autora relata que as crianças apontaram em seus desenhos algumas barreiras arquitetônicas como escadas, caixas de areia altas, pilares etc. como elementos que dificultavam suas brincadeiras ou locais onde haviam se machucado, e que esses elementos passaram despercebidos pelos professores, já que estes, em sua pesquisa, avaliaram os espaços como bons. Esses dados revelam a importância da opinião de todos os envolvidos na Educação Infantil, na elaboração de um projeto, não somente a de um arquiteto, mas principalmente da criança.

A adequação térmica do ambiente é influenciada pelas decisões tomadas na elaboração do projeto de construção da unidade escolar. Os espaços devem ser bem ventilados, proporcionando a renovação do ar para evitar a proliferação de focos de doenças (BRASIL 2006a). Mais uma vez retomamos a importância do trabalho conjunto de arquitetos e professores na elaboração do projeto da unidade escolar.

Além da inadequação em relação à luminosidade e temperatura das salas de aula, os professores do curso de extensão que responderam aos questionários analisados também apontaram alguns outros problemas em relação aos espaços, como por exemplo, o tipo de piso e a falta de espaços para as brincadeiras em dias chuvosos:

“[...] Minha escola não tem quadra coberta, quando chove ou, tem muito sol não podemos utilizar desse espaço que é o único para brincadeiras.”

“[...] Há bons espaços, como as salas de aula amplas, pátio coberto, porém há espaços muito pequenos, como as salas de aula pequena sem espaços para os “cantinhos”, as aulas de Educação Física são bem próximas ao parque de areia. Quando chove ou, está frio não há espaços para brincadeiras, a não ser a sala de aula, que deve ter as mesas e cadeiras recuadas ou servem para as brincadeiras.”

“[...] O espaço é limitado, quando está frio precisamos ficar na sala, isso reduz e, também, diminui a motivação das crianças.”

“[...] Piso muito liso, terra, grama (dias chuvosos), móveis, ventilação não

tem, espaço pequeno, frio (piso) etc.”

Os problemas relacionados aos espaços não se restringiram às salas de aula, pois os professores também apontaram alguns espaços externos das escolas como inadequados. Do total de 60 questionários analisados, 26,87% apontaram os espaços externos como os mais inadequados:

“[...] Na minha escola o espaço físico fora da escola não dá pra aproveitar, são morros.”

“[...] Atrás das salas há espaços, mas não são limpos e preparados para nosso uso.”

“[...] A área livre que temos do lado das salas de aula é gramado, mas é uma rampa, dificulta as atividades.”

“[...] O pátio descoberto, onde tem um espaço mal distribuído e alguns tijolos empilhados.”

“[...] Não tem espaço externo. Não é uma escola é uma casa, então é muito apertado.”

De acordo com essas respostas, alguns problemas não são estruturais, mas sim de limpeza e organização, podendo ser resolvidos com o auxílio do órgão competente, no caso, a prefeitura municipal, e acabam interferindo na qualidade da estrutura física dos espaços externos das escolas e, principalmente, no seu papel como mediadores das aprendizagens das crianças e acesso daquelas que têm necessidades educativas especiais.

Outros vários espaços foram citados como inadequados no questionário aplicado aos 60 professores do curso de extensão: banheiros (8,95%), pisos (7,46%), salas de aula (7,46%), parque (7,46%), rampas/escadas de acesso (4,48%), corredores (2,98%), sala de vídeo (2,98%), brinquedoteca (2,98%), refeitório (1,49%). Os demais acreditam que todos os espaços são adequados.

A cor dos espaços internos e externos foi outra variável questionada às diretoras e que exerce influência na qualidade da estrutura física dos equipamentos se considerarmos o conforto e o prazer dos usuários dos espaços.

Das 27 diretoras que responderam ao questionário, 25 (92,5%) disseram que os espaços internos de suas unidades escolares possuem cores claras e, destas, 6 (22,2%) consideram essas cores regulares para as crianças, 12 (44,4%) consideram boas e 7 (25,9%) consideram ótimas. Apenas 2 diretoras disseram possuir cores claras e cores escuras no espaço interno de suas escolas: uma (3,7%) dessas diretoras considera a presença dos dois tipos de cores ruim para as crianças e a outra (3,7%) considera regular.

Praticamente todas as unidades escolares de Educação Infantil possuem em seus espaços internos cores claras (92,5%) e, na opinião da maioria das diretoras, essas cores são boas para as crianças (44,4%). Foi pedido às professoras que, se quisessem, poderiam justificar sua opinião. De um total de 27 respostas, 8 não justificaram e, das respostas obtidas, a maioria das diretoras que consideram as cores claras boas para as crianças, justificaram como sendo cores agradáveis, calmantes, que ajudam a tornar o ambiente mais tranquilo, auxiliam na iluminação do ambiente e na exposição dos trabalhos das crianças.

Quanto aos espaços externos, de um total de 27 diretoras, 20 (74%) disseram que os espaços externos de suas unidades escolares possuem cores claras, dentre as quais 5 (18,5%) consideram essas cores regulares para as crianças, 9 (33,3%) consideram boas e 6 (22,2%) consideram ótimas. Apenas 1 (3,7%) diretora disse possuir cores escuras no espaço externo de sua escola e considera essas cores boas para as crianças. Os dois tipos de cores (claras e escuras), segundo as diretoras, estão presentes em 6 (22,2%) escolas. Dentre essas 6 diretoras, uma (3,7%) considera isso ruim e 5 (18,5%) consideram essas cores boas para as crianças.

As cores claras aparecem nos espaços externos em 74% das escolas. Dentre as diretoras 33,3% consideram as cores claras boas para as crianças, 22,2% as consideram ótimas. Somente 11 diretoras não justificaram sua opinião e dentre as respostas obtidas, as que consideram as cores claras regulares nos espaços externos apontaram, em sua maioria, as más condições da pintura como podemos observar nas falas abaixo:

“[...] é regular devido às condições. Estão sujas, desbotadas e descascando.”

“[...] precisa de uma pintura nova.”

“[...] tanto a cor clara quanto a escura revelam a “sujeira””.

As cores têm importância fundamental para os ambientes destinados à Educação Infantil, pois reforçam o caráter lúdico, despertando os sentimentos e a criatividade, além de serem um instrumento eficaz na comunicação visual, identificando ambientes. Nos espaços em que é necessária maior concentração, como nas salas de aula e bibliotecas, devem ser evitadas cores fortes e excitantes. Os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) recomendam, nesses espaços, cores mais claras. Já nos espaços externos destinados às brincadeiras das crianças, as cores primárias, em tons mais fortes, podem ser usadas para enfatizar o caráter lúdico, destacando-se da paisagem natural. As salas podem ser pintadas em cores diferentes de acordo com a idade do grupo que cada uma abriga, criando um sentido de apropriação e identidade para a criança. É importante ressaltar que, embora as crianças gostem de cores e se identifiquem com elas, fazendo parte do seu desenvolvimento conhecê-las e explorá-las, a personalização de um local com elementos decorativos rebuscados ou estereotipados podem dificultar a compreensão do ambiente, chegando até a inibir a participação das crianças na composição do mesmo.

Segundo Barbosa e Horn (2001), ao pensarmos os espaços para as crianças, devemos considerar que os ambientes são compostos por gosto, toque, sons e palavras, regras de usos dos espaços, luzes, cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida. Nessa perspectiva, esses espaços não podem ser organizados apenas pelos adultos, mas as crianças, as famílias, os professores, diretores e funcionários precisam ter participação na discussão desses ambientes, para que todos possam sentir-se confortáveis ao usá-lo. A decoração dos ambientes deve ser o produto das idéias de todos os envolvidos neles, principalmente a criança, que tem muito a falar sobre isso. Como afirma Camargo (1995), alguns aspectos devem despertar sentimentos de satisfação para quem os utiliza, como por exemplo, altura das janelas, ventilação, iluminação, cores etc.

O espaço é uma construção temporal que se modifica de acordo com as necessidades, usos etc. Barbosa e Horn (2001) sugerem que se estabeleça um equilíbrio entre as cores pastéis e as cores fortes, devendo haver também lugares ou objetos com a cor preta e branca, pois os contrastes são importantes.

Como foi discutido no capítulo do referencial teórico, Santos (1979) afirma que na Teoria Histórico-Cultural o espaço é entendido como sendo fundamentalmente

histórico e social, constituído de objetos, signos e relações que nele se estabelecem. Complementando essa idéia, Camargo (1995) sugere que alguns aspectos devem despertar sentimentos de satisfação para quem os utiliza, como por exemplo, altura das janelas, ventilação, iluminação, cores etc. Todos esses fatores devem ser um reflexo da sociedade na qual a criança vive.

Como forma de ilustrar a importância de pensarmos intencionalmente a decoração e organização dos ambientes, quanto às cores com que iremos caracterizá-los, apresentamos abaixo duas fotos de uma mesma escola, tiradas pela pesquisadora durante os momentos de observação dos espaços nas escolas pesquisadas, em que podemos visualizar a mudança de sentido do ambiente, para quem olha a primeira foto e a compara com a segunda foto, retirada um mês depois, quando a escola realizou a reforma do ambiente.



FOTO 01 – Escola A – Bebedouro

FOTO 02 – Escola A – O mesmo bebedouro, porém com uma nova pintura



Apesar de o bebedouro continuar o mesmo nas duas fotos, a nova pintura parece sugerir às crianças alguns valores relativos à higiene, por intermédio do faz-de-conta. O desenho e as cores estimulam a escovação dentária e, ao mesmo tempo, podem sugerir às crianças aprendizagens sobre o corpo e o levantamento de questões relacionadas à higiene por meio da brincadeira e pela mediação do professor. Observamos, então, como a mudança

do ambiente em um mesmo espaço pode ser um fator provocador de mediações para as crianças. Foi uma mudança sutil (apenas a implementação de um desenho na parede), mas que pode estimular muito mais aprendizagens do que se estivesse pintado apenas com uma cor clara, como observado na foto 01.

Segundo Azevedo; Bastos (2002), o ambiente escolar deve oferecer boas condições de edificação, fortalecendo as relações pessoa/ambiente. Exemplificando, as autoras enfatizam que edificações abafadas, úmidas e mal ventiladas contribuem para a redução da atenção, entre outras coisas. No projeto arquitetônico, a organização do espaço deve ser de integração de vários ambientes, facilitando a construção da idéia de conjunto e da totalidade das partes. Destinar espaços às brincadeiras e aos jogos infantis em áreas interna e externa é importante para o ensino e a aprendizagem e estes espaços devem ser compatíveis com a idade das crianças, ou seja, devem ser apropriados para que elas os utilizem de maneira segura, e também, necessitam propiciar conforto na realização de suas atividades.

Uma outra questão muito presente nas escolas de Educação Infantil relativas à estrutura física é o esquema de rodízio. Ele foi instituído para resolver o problema de falta de espaço e como forma de incentivar os professores a se deslocarem da sala de aula juntamente com as crianças, pois muitas vezes, em função da má formação que tiveram para desenvolver atividades com as crianças, concebem a sala de aula como um único espaço para as aprendizagens. No esquema de rodízio nenhuma turma tem uma sala fixa, todas as turmas utilizam os espaços internos e externos da unidade escolar.

Os 60 professores que responderam ao questionário durante o curso de extensão apontaram suas opiniões sobre o esquema de rodízio. Dentre eles, 75% afirmaram que fazem rodízio para terem acesso aos diferentes espaços das unidades escolares e 25% não o fazem. Segundo a fala de um professor que participa do esquema de rodízio:

“[...] acho que existe muito aluno para pouco espaço e mesmo com rodízio fica complicado.”

Portanto, apesar de o número de escolas que fazem rodízio ser grande, parece não estar resolvendo o problema para o qual foi lançado.

O procedimento de rodízio, no qual a criança não tem uma sala fixa, não é adequado às crianças pequenas, uma vez que lhes tiram a possibilidade de desenvolver um

sentimento de pertencimento à escola. Os espaços e ambientes estão sempre em mudança, de modo que ela não pode dizer qual é o lugar de sua turma na escola. Além disso, a criança precisa brincar e, muitas vezes, quando a brincadeira começa a desenvolver-se e a entretê-la, está na hora de trocar de sala e de atividade. Nesse procedimento de rodízio, a criança e o tempo necessário para brincar e aprender não são prioridades.

Essa estrutura organizacional de algumas insituições municipais de Educação Infantil de São Carlos pode apresentar fatores positivos e negativos. Dentre os fatores positivos destacamos que o rodízio pode favorecer a diversidade do trabalho do professor em função da utilização de espaços diferentes em um mesmo dia ou semana, pode também abarcar uma equipe grande de profissionais em espaços reduzidos. Em relação aos aspectos negativos, a questão do tempo de duração das atividades é um fator que merece destaque. A permanência das crianças em um determinado espaço, por um determinado tempo, sem que haja interesse e motivação das crianças, apenas para cumprir a organização do rodízio pode ser um problema para a aprendizagem das crianças. E acaba por se tornar apenas uma solução para as dificuldades de espaço físico e não um elemento propiciador de aprendizagens.

De acordo com Sousa Lima (1989), a sala sendo utilizada desse modo não é um espaço a que as crianças possam se ligar e, a partir dessa ligação, apropriarem-se dele por meio das marcas que elas possam deixar, como um desenho, um nome ou um objeto. Trata-se de uma sala que lhes é estranha, onde não podem sequer deixar suas coisas. Comportando várias turmas e de várias idades no mesmo dia, a sala torna-se apenas um abrigo temporário.

Como a criança necessita de tempo para suas brincadeiras, a interrupção da brincadeira da criança no momento mais importante, quando ela está se apropriando do espaço, mantendo relações sociais por intermédio dele e da brincadeira pode imprimir um ritmo que não lhe é próprio. Como afirma Gandini (1999, p. 156), há uma conexão entre o tempo e o espaço: “[...] *A consideração pelas necessidades e pelos ritmos das próprias crianças molda o arranjo do espaço e do ambiente físico enquanto, por sua vez, o tempo de que dispomos permite o uso e o desfrute, no ritmo da criança, desse espaço cuidadosamente elaborado*”. É nessa vertente que os professores devem entender o espaço e o tempo, respeitando o ritmo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Também nos chamou a atenção que, num total de 60 questionários, quando perguntamos aos professores do curso sobre as principais dificuldades que enfrentavam em seu cotidiano, 40% deles apontaram aquelas relativas ao espaço físico e suas inadequações:

“[...] Falta de espaço físico adequado dentro e fora da sala de aula; parques pequenos e com brinquedos inadequados, quebrados e, principalmente, muito perigosos para as crianças”.

“[...] As soluções têm que partir da secretaria de educação, mas no que depende de mim eu procuro me adequar, colocamos as mesas por cima uma da outra, tiramos as cadeiras e “brincamos” no chão”.

Fica evidente o reconhecimento dos professores quanto à importância de os espaços serem adequados. Remetemo-nos novamente à pesquisa de Carvalho (2008), na qual por meio da comparação de desenhos das crianças retratando o que mais gostavam e o que menos gostavam na escola, a autora aponta uma contradição encontrada entre as respostas dos professores comparadas aos desenhos das crianças. Carvalho (2008) ressalta também que na maioria dos desenhos que retratavam o que as crianças mais gostavam na escola, elas apontavam as áreas externas, ou seja, os espaços em que brincam. Esse é um indicador de que é necessário repensar a organização dos espaços internos das unidades escolares, tornando-os mais atrativos.

Segundo Elali (2002), assim como cada abordagem pedagógica persegue um ideal de homem e de mundo, na discussão do ambiente escolar deveria ser possível analisar as características do espaço face às abordagens pedagógicas. Embora tais elementos aparentem ter uma afinidade relativamente clara, na realidade não é tão direto. A configuração, estrutura e a estética da edificação é um reflexo das tendências pedagógicas vigentes e do fator social, como reflexo da realidade social e urbanística.

Como já referenciado no Capítulo 1, é fundamental que arquitetos e professores se conscientizem da importância de pensarem juntos a construção e a organização de espaços na Educação Infantil, para que estes sejam promotores de descobertas, desafios e aprendizagens das crianças. Porém o mais importante é saberem a opinião dos maiores interessados nesse processo: as crianças. Elas podem e têm o que falar,

basta que selecionemos os instrumentos adequados de coleta dessas informações e estejamos abertos para ouvir e interpretar o que as crianças dizem.

A cada dia que convivemos com as crianças percebemos que aquela concepção de que a criança vivia em um mundo infantil próprio e que não precisava saber sobre o mundo adulto é extremamente falsa. A criança faz análises importantes sobre o que vivencia a partir do repertório que ela tem para poder interpretar.

Os adultos na correria do cotidiano não têm tempo de ouvir e entender o que a criança diz. É importante que os professores e demais envolvidos com a educação da criança compreendam o seu papel, também como mediadores interpretativos dessas análises das crianças sobre os conhecimentos de que estão se apropriando nas relações com o mundo.

Nos questionários respondidos no curso de extensão, os professores sugeriram algumas soluções para a melhoria dos espaços físicos inadequados nas unidades escolares nas quais trabalham, como, por exemplo:

- Construção de escolas com espaços adequados para o trabalho com crianças pequenas, ou seja, espaços mais amplos para atender à demanda de crianças e poder ter uma qualidade melhor de vivências nesses espaços;
- Melhora dos espaços das instituições, como por exemplo, troca de pisos, ampliação da iluminação artificial, uma pintura nova, melhora na arborização etc.;
- Ampliação das salas para a instalação de prateleiras para livros e formação de cantinhos;
- Construção de espaços cobertos nas unidades;
- Reforma do prédio, rebaixamento de pia, vasos sanitários, local para contar histórias, assistir a TV, local para recreação nos dias de chuva;
- Limpeza de algumas áreas externas das unidades;
- Manutenção dos brinquedos dos parques infantis, onde alguns se encontram inadequados para a idade das crianças e outros quebrados;
- Construção de novas escolas para alocar as crianças que se encontram atendidas em casas adaptadas.

Em nenhuma das respostas, os professores apontaram a reestruturação organizacional por parte dos próprios professores, como uma solução para adequação dos espaços para as brincadeiras das crianças. A maioria das respostas responsabiliza a secretaria municipal de educação da cidade como a única possibilidade de solução, porém

mostraram-se dispostos a dialogar com a secretaria municipal para dar sugestões e compartilhar soluções para tornar os espaços das escolas de Educação Infantil mais agradáveis para as crianças e potencializar suas aprendizagens, como observamos nas falas dos professores:

“[...] Os espaços têm que ser revistos. Escolas novas estão sem espaços, falta de planejamento desde a elaboração do projeto.”

“[...] Eu acho que a secretaria de educação deveria ir até a escola e ver nossas condições e dentro da disponibilidade todos estaríamos estudando as sugestões, porque sugestões, temos muitas, mas para isso precisamos do apoio da Secretaria de Educação.”

“[...] Salas mais amplas, espaço verde arborização flores, parque com mais brinquedos, refeitórios mais amplos, pinturas, banheiros; pensar em um espaço mais agradável para as crianças.”

“[...] Antes de fazê-los, consultar os educadores, pois os engenheiros às vezes, não têm a visão das necessidades de uma escola.”

“[...] Os espaços não foram construídos para crianças, foram “arrumados”, mas não adaptados.”

Essas duas últimas sugestões nos levam a refletir sobre o que já foi abordado anteriormente no referencial teórico: o ambiente físico é expresso como devendo ser arranjado de acordo com as necessidades e características dos grupos de criança, levando-se em conta as culturas, as aprendizagens das crianças e os diversos projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos em conjunto com seus professores.

Retomando os dados discutidos até aqui, podemos inferir que a estrutura física da unidade escolar pode ser um elemento mediador nas brincadeiras das crianças, porém se torna necessário que esse elemento seja reconhecido como tal, tanto pela secretaria municipal de educação, quanto por diretores, professores, crianças e por que não dizer, pelas famílias. Todos os envolvidos têm o que falar e sabem analisar o que está inadequado. As soluções, porém, devem se encaminhar por meio do diálogo entre arquitetos, engenheiros e professores durante a elaboração do projeto de construção ou reforma das escolas, considerando que alguns fatores como as cores, os tamanhos dos espaços, a luminosidade,

ventilação, proporção e altura das janelas podem interferir nas brincadeiras e aprendizagens das crianças.

Outro fator relevante é a observação do professor. Ele deve ouvir o que a criança tem a dizer e observá-la nos espaços para poder potencializar suas aprendizagens por meio da organização dos espaços que ela utiliza na escola. Nesse sentido, a próxima subdiretriz irá levantar a discussão sobre a utilização dos espaços externos e internos das unidades escolares como elementos mediadores dos tipos de atividades das crianças.

3.2.2. Os espaços externos e internos como mediadores dos tipos de atividade das crianças

A qualidade dos espaços tanto externos como internos nas escolas de Educação Infantil pode influenciar nos tipos de atividades que as crianças realizam e, principalmente, têm conseqüências na qualidade das aprendizagens e desenvolvimentos infantis.

Mello; Campos et. al (2008) relatam que, em pesquisa realizada sobre as crises do primeiro ano, em uma escola de Educação Infantil de uma cidade do interior de São Paulo, as salas das crianças de 1 ano tinham poucos estímulos que as auxiliassem a superar o momento de aprender a andar. Algumas crianças se arrastavam até os apoios que as ajudavam a ficar em pé e andavam apoiadas nos objetos. Entretanto, como na sala havia poucas possibilidades desses apoios, a maioria ficava chorando, ou sentada, observando ao redor. Segundo os autores, nessa faixa de idade a tentativa de começar a andar torna-se uma brincadeira prazerosa que se transforma em aprendizagem a cada nova tentativa.

Os espaços externos e internos precisam ser pensados, repensados e organizados com base nessas aprendizagens. Os tipos de objetos, materiais e brinquedos que esses espaços contêm influenciam fundamentalmente nas brincadeiras das crianças. Se esses espaços são construídos e organizados para a criança que vai utilizá-los e vão modificar-se em função das diferentes faixas etárias, então o tempo que é destinado às brincadeiras das crianças, entendendo-as como atividade principal na faixa de 0 a 6 anos, também terá maior qualidade se relacionado ao papel mediador dele e da qualidade dos espaços, juntos, nas brincadeiras das crianças. Por exemplo, se um espaço externo foi pensado para a criança

brincar e nele há diferentes materiais, brinquedos, condições de segurança e conforto (proteção ao sol e à chuva) etc., a criança tem mais estímulos que poderão dar sentido às suas brincadeiras, motivando-a a permanecer nelas. Quando isso acontece, dificilmente conseguimos movê-la da atividade de brincadeira para fazer outra atividade.

Nos questionários do curso de extensão, perguntamos aos professores sobre o tempo de duração das atividades de brincadeiras em suas escolas. Dos 60 professores, 43 (72,2%) responderam que consideram o tempo destinado às brincadeiras em suas escolas suficiente e justificaram:

“[...] Brincadeiras livres (parque), por volta de 50 minutos, outras brincadeiras desenvolvo na sala e em diferentes lugares dependendo da proposta e da rotina do dia.”

“[...] Acredito que 2 horas, por eliminar as refeições e o tempo da atividade dirigida com base no projeto desenvolvido, podendo esta ser, também, uma proposta de brincadeira.”

“[...] O tempo não é totalmente fixo. Se a brincadeira necessitar de um tempo maior, o interesse das crianças estiver grande, continuo. Mas, acho que é o suficiente, geralmente depois de 30 minutos a criança começa a se desinteressar e é preciso trocar de atividade.”

“[...] Não é o suficiente, mas somos sete professores para dividir o espaço.”

“[...] Às vezes, sinto que falta tempo para realizar tudo que planejei, acredito que as crianças poderiam participar mais tempo destas brincadeiras.”

Quando um professor relata que depois de 30 minutos a criança começa a se desinteressar pela brincadeira e diz que tem que mudar de atividade, será que não poderia mudar para outra brincadeira? O professor, nesse caso, necessita ter um repertório de brincadeiras para poder utilizá-lo e aproveitar os espaços, os objetos e brinquedos como mediadores dessas brincadeiras.

Um número grande de professores e crianças que dividem os espaços (como observado na fala de um professor acima) torna-se um elemento de dificuldade de aproveitamento deles. Muitas vezes, no momento em que a criança está mais entretida na

brincadeira e por meio dela, realizando aprendizagens, ela tem que mudar de espaço e de atividade para que outra professora e outras crianças possam utilizar aquele espaço.

Quanto à grande porcentagem dos professores (72,2%) que justificaram considerar o tempo adequado para as brincadeiras das crianças, observamos uma concepção próxima à visão dos adultos, cuja exigência de cumprimento de prazos e conteúdos é mais latente do que considerar as necessidades de brincadeiras das crianças.

No questionário para as diretoras focalizamos os espaços externos das unidades destinados às atividades. O Quadro 06, a seguir, apresenta o resultado das respostas emitidas por elas.

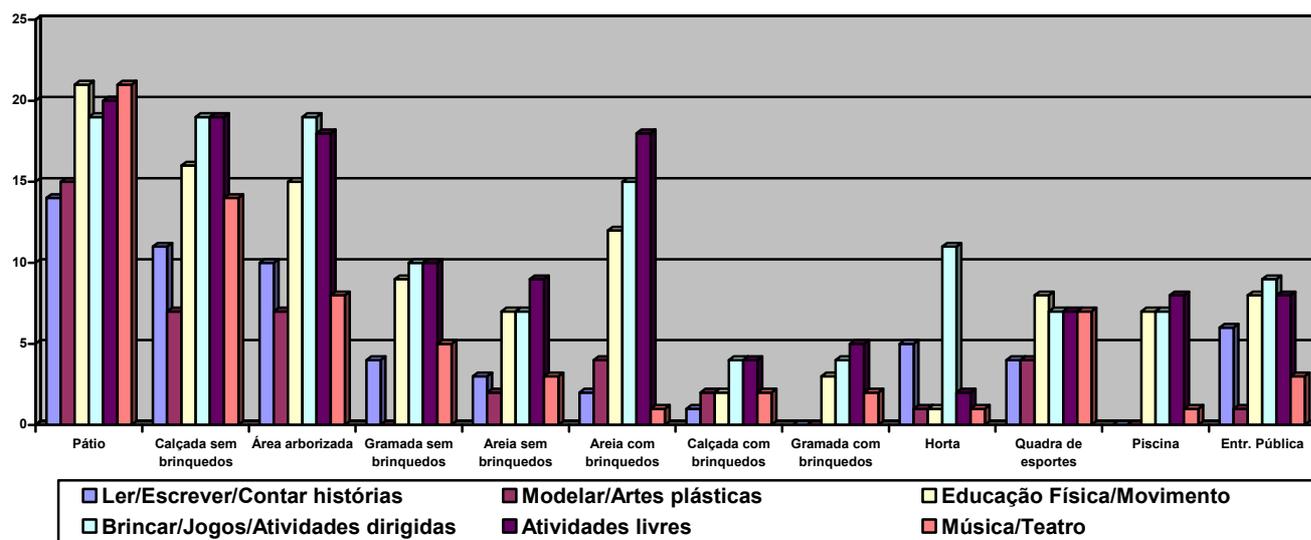
Quadro 06 – Tipos de atividades desenvolvidas nos espaços externos nas unidades

Nº Escolas	Atividade	Espaços Externos
14	Ler/Escrever/Contar histórias	Pátio coberto
11		Calçada sem brinquedos
10		Área arborizada
06		Entrada pública
05		Horta
04		Gramada sem brinquedos/Quadra esportes
03		Areia sem brinquedos
02		Areia com brinquedos
01		Calçada com brinquedos
Nenhuma		Gramada com brinquedos/Piscina
15	Modelagem e Artes plásticas	Pátio coberto
07		Calçada sem brinquedos/ Área arborizada
04		Areia com brinquedos/Quadra de esportes
02		Calçada com brinquedos/Areia sem brinquedos
01		Horta/Entrada pública
Nenhuma		Gramada com brinquedos/Gramada sem brinquedos/Piscina
21	Educação Física / Movimento	Pátio Coberto
16		Calçada sem brinquedos
15		Área arborizada
12		Areia com brinquedos
09		Gramada sem brinquedos
08		Quadra de esportes/Entrada pública
07		Areia sem brinquedos/Piscina
03		Gramada com brinquedos
02		Calçada com brinquedos
01		Horta
19	Brincadeiras /Jogos/Atividades dirigidas	Pátio coberto/Calçada sem brinquedos
17		Área arborizada
15		Areia com brinquedos
11		Horta
10		Gramada sem brinquedos
09		Entrada pública
07		Areia sem brinquedos/Quadra de esportes/Piscina
04		Gramada com brinquedos/Calçada com brinquedos
20	Atividades livres	Pátio coberto
19		Calçada sem brinquedos
18		Área arborizada/Areia com brinquedos
10		Gramada sem brinquedos
09		Areia sem brinquedos
08		Piscina
07		Quadra de esportes
05		Gramada com brinquedos
04		Calçada com brinquedos
02	Horta	
21	Música/Teatro	Pátio coberto
14		Calçada sem brinquedos
08		Área arborizada/Entrada pública
07		Quadra de esportes
05		Gramada sem brinquedos
03		Areia sem brinquedos/Entrada pública
02		Gramada com brinquedos/Calçada com brinquedos
01		Areia com brinquedos/Horta/Piscina

Este quadro refere-se à tabela do Apêndice 06.

Os dados do Quadro 06 foram inseridos no gráfico a seguir para uma melhor visualização e análise.

GRÁFICO 1 – Tipos de atividades desenvolvidas nos espaços externos nas unidades



Este gráfico nos mostra que os espaços do pátio, calçada sem brinquedos e as áreas arborizadas são os mais utilizados pelas professoras, pois elas os utilizam para praticamente todas as atividades das crianças.

O pátio coberto é um dos espaços mais utilizados nas unidades que o possuem (21 escolas) para as atividades das crianças. Todas as escolas os utilizam para atividades de Educação Física/Movimento e atividades de Música/Teatro; 20 unidades os utilizam para a realização de atividades livres, 19 para atividades brincadeiras/jogos/atividades dirigidas; 15 realizam atividades de Modelagem/Artes Plásticas e 14 atividades de ler/escrever/contar histórias.

Sager *et al.* (2003) demonstram em suas pesquisas que o pátio da escola deve ampliar a diversidade de espaço e oportunidades para diferentes tipos de brincadeiras, pois a criança, ao brincar em pátios definidos e com variedades de opções de atividades, concentra-se mais, o que pode contribuir para um ambiente mais tranquilo, sem agressões e conflitos. Quanto à qualidade do pátio, os autores acrescentam, ainda, que este deve ter árvores, arbustos, grama, ladrilhos, areia e um galpão com material solto (cordas, bolas,

sucata). Por fim, argumenta que o pátio é muito importante no desenvolvimento infantil, pois é onde têm lugar as interações com o grupo, por intermédio das brincadeiras.

Quanto ao pátio coberto, Elali (2002, p. 106) adverte que: “[...] a fim de poder abrigar grupos maiores e múltiplas atividades, ele precisa ser amplo, livre de impedimentos fixos (como pilares, bancos centrais, jardineiras e similares)”.

Nas duas escolas onde foram realizadas as observações (Escola A e Escola B), a estrutura do pátio coberto é muito diferente, como pode ser observado nas fotos 03, 04, 05 e 06.



FOTO 03– Escola A - Pátio Coberto
Fonte: Foto da pesquisadora



FOTO 04 - Escola A - Pátio coberto.
Fonte: Foto da pesquisadora

Nas fotos 03 e 04 observamos o pátio coberto da Escola A, sendo esse o único espaço livre (coberto) para a realização de atividades. São realizados nesse espaço, segundo a diretora da unidade, quase todos os tipos de atividades relacionadas no questionário, com exceção do item 4 (brincadeiras/jogos/atividades dirigidas) pois, segundo ela, essas atividades são realizadas nas salas temáticas, em função de o pátio ser um espaço pequeno para abarcar o número de crianças da unidade. Como podemos observar na foto 03, o espaço é uma garagem adaptada e realmente muito pequena para o número de crianças das salas. Há, ainda, alguns objetos velhos dispostos no local (pia inutilizada) que concorrem o espaço com as crianças. Notamos, também, a presença de botijões de gás, fator que merece destaque por ser um aspecto de risco para as crianças e, por isso, embora estejam protegidos por grades, deveriam estar em local mais apropriado. De acordo com os Parâmetros Básicos de Infra-Estrutura para as Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006a) a área de serviço e alimentação deve conter áreas de apoio como despensa geral, despensa fria, áreas

de recebimento e pesagem de alimentos e cômodo de gás. Apesar das adaptações feitas, já que esta é uma unidade de Educação Infantil que se estabeleceu em uma casa improvisada para o atendimento das crianças, esse fator não deve influenciar na segurança das crianças que são atendidas pela unidade.

As fotos 03 e 04 foram tiradas no dia da aplicação do questionário de caracterização da unidade escolar. Quando voltamos para a realização das observações, a unidade escolar tinha recebido uma pintura nas paredes externas, como observamos na foto 05 abaixo, mas a condição de estrutura física do espaço não se modificou.

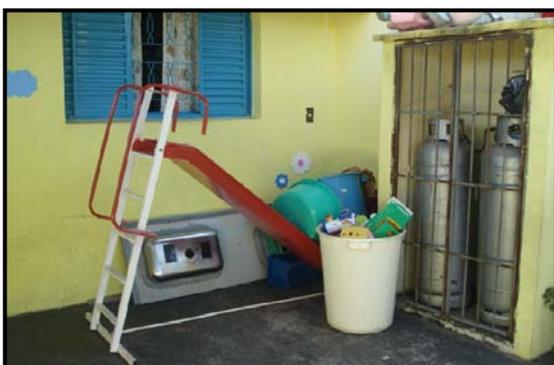


FOTO 05 – Escola A - Paredes do pátio já com uma nova pintura
Fonte: Foto da pesquisadora

Na foto 04, notamos que não existiam muitos brinquedos, apenas um escorregador e dois pneus. Já na foto 05, há um cesto com vários brinquedos. Observamos também que a pia que estava do outro lado do pátio não foi retirada, apenas transferida de lugar. O depósito de gás continua num espaço irregular e perigoso para as crianças.

Como nas fotos 01 e 02, discutidas anteriormente, a introdução de cores deixou o espaço mais motivante e agradável. A presença dos brinquedos à disposição das crianças também é um fator positivo para a aprendizagem das crianças (foto 05). Porém os objetos e a organização desse espaço não potencializam a qualidade das brincadeiras das crianças e suas possíveis aprendizagens decorrentes dela, uma vez que a primeira importância dos objetos como mediadores das aprendizagens e brincadeiras das crianças é a possibilidade e qualidade de sua exploração pela criança. A pia e os botijões de gás certamente não são objetos a serem explorados por elas. Portanto, ao invés de funcionar como mediadores, inicialmente, concorrem com a criança na disputa do espaço.

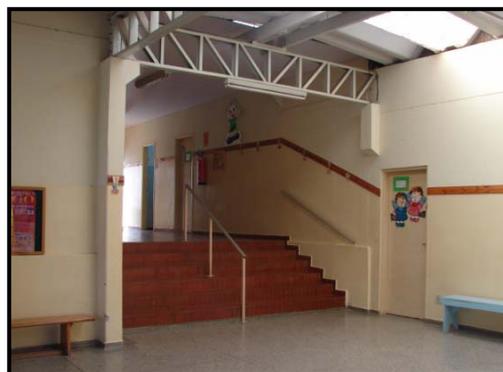
Na foto 06 podemos observar o pátio coberto da Escola B. É um espaço amplo e muito limpo, sem a presença de objetos perigosos para as crianças. Um problema

que podemos diagnosticar é a existência de escada. As crianças precisam subir e descer seis degraus toda vez que fazem a transição da sala de aula para o refeitório, quadra de esportes e piscina e destes espaços para o parque.

As escadas não são um problema para as crianças sem necessidades especiais, se as professoras as ensinarem a utilizá-las no dia-a-dia, se inventarem brincadeiras que envolvam desafios que as crianças possam vencer usando as escadas. Mas, para as crianças com necessidades especiais, elas são um problema sério que as tornam dependentes do outro. Isso necessita ser pensado na construção desses espaços para as crianças.

FOTO 06 – Escola B - Pátio coberto

Fonte: Foto da pesquisadora



Em sua pesquisa, Carvalho (2008) aponta algumas adaptações que devem ser realizadas para o atendimento às crianças com necessidades especiais quanto à utilização de escadas nas unidades de Educação Infantil. A autora afirma ser imprescindível a presença de rampas, tanto nos espaços externos quanto internos. Na ausência da rampa, as escadas devem possuir piso antiderrapante para a segurança do usuário tanto na subida quanto na descida, bem como piso tátil ou aviso no início da escada para as pessoas com deficiências visuais. Alerta também que não são recomendáveis degraus grandes, pois dificultam a passada da criança e nem muito baixos (inferiores a 0,10m), pois se tornam perigosos. Em relação ao corrimão, o seu prolongamento deve ter acabamento recurvado, o que não é observado na foto 06.

Um elemento positivo no pátio coberto da foto 06 é que, como diz Elali (2002), esse espaço é uma área de transição entre o setor pedagógico e os espaços livres. O pátio coberto é uma área comum sombreada, pelo qual todas as pessoas que fazem parte dessa comunidade costumam passar e onde ocorrem, entre outros, as brincadeiras dirigidas pelos professores ou organizadas pelas crianças e pequenas festividades. Nesse sentido,

quanto mais amplo e estimulador for esse espaço, maiores serão as contribuições para as aprendizagens das crianças. Ressalta, também, que este espaço deve ser livre de barreiras como pilares, bancos etc. e possuir piso lavável e antiderrapante.

Quanto às áreas arborizadas, o número de escolas que apresentam esse tipo de espaço é 18. Novamente as atividades livres aparecem como sendo as mais utilizadas, já que todas as professoras usufruem desse espaço para tais atividades, vindo em seguida as brincadeiras/jogos/atividades dirigidas (17 escolas) e atividades de Educação Física/Movimento (15 escolas). Nesse espaço, porém, atividades como ler/escrever/contar são mais realizadas do que no espaço anteriormente analisado (10 escolas). Atividades como Música/Teatro (08 escolas) e atividades de Modelagem/Artes Plásticas (07 escolas) ainda aparecem pouco.

Elali (2002) ressalta que o contato com a natureza em suas várias nuances é fundamental para o desenvolvimento infantil, de modo que o contato com a vegetação (árvores, arbustos, grama), areia e água, atividades em horta e até os cuidados com um pequeno animal devem ser estimulados e organizados pelas instituições e pelos professores para que as crianças tenham cada vez mais experiências positivas nesses espaços.

Quanto à introdução de hortas nas escolas de Educação Infantil, Carvalho (2008, p. 246) afirma: “[...] o cultivo de hortaliças e flores é um recurso didático muito importante que pode ser utilizado para transmitir às crianças noções de hábitos alimentares saudáveis e preservação do meio ambiente”. A participação de crianças portadoras de necessidades especiais deve ser incluída nessa atividade e, como afirma a autora, é necessário que haja uma área de aproximação para a cadeira de rodas, ou seja, um espaço para uma horta elevada, mas que seja junto com as outras crianças, para que possam usufruir e compartilhar da mesma atividade.

Outros espaços como gramados, áreas em areia/terra, horta, quadra de esportes e piscina (quando há na unidade), não são muito explorados para as atividades de brincadeiras das crianças. Por exemplo: 8 das 27 escolas possuem piscina em suas instalações, somente 1 escola utiliza esse espaço para atividades de música. Talvez se os professores concebessem esse espaço também como um elemento mediador essas atividades poderiam ser mais exploradas. Por exemplo, o professor poderia iniciar uma atividade dirigida de contação de história relacionada a esse espaço ao lado da piscina (contar uma história que tivesse um peixinho e um lago, por exemplo) e, em seguida, usar a piscina como mediador do faz-de-conta, onde as crianças pudessem imitar o peixinho ou, introduzir

alguns objetos para as crianças brincarem observando os que afundam ou não. São muitas as possibilidades, basta o professor usar um pouco mais a sua imaginação para poder potencializar as aprendizagens das crianças em todos os espaços e situações.

Das 27 unidades escolares onde os dados foram coletados, 21 escolas possuem parque (areia com brinquedos). Observando o quadro 06 verificamos que esse espaço é utilizado por apenas 2 escolas, segundo as respostas das diretoras, para atividades de ler/escrever/contar histórias; 4 escolas o utilizam para atividades de modelagem/artes plásticas; 12 para atividades de Educação Física/Movimento; 15 para brincadeiras/jogos/atividades dirigidas; 18 escolas para atividades livres e apenas 1 para Música/Teatro. Constatamos aqui que esse espaço é mais utilizado para as atividades livres, de brincar/jogos/atividades dirigidas e Educação Física/Movimento, e ainda não por todas as escolas.

Não podemos inferir por meio dos dados coletados, porém, quais atividades, de fato, são realizadas nesse espaço. Se as atividades livres (atividades apontadas pela maioria das escolas) são somente a utilização dos brinquedos do parque pelas crianças ou se elas também realizam atividades livres independentes dos brinquedos fixos do parque, como brinquedos de manipulação. Novamente nos remetemos à questão do espaço e dos objetos como mediadores das atividades. Ressaltamos no referencial teórico a importância da atividade mediada seja pelo professor, por outras crianças, por objetos e pelo próprio espaço físico, devendo apresentar tanto uma significação traduzida, historicamente, quanto um sentido que oriente e instigue a atividade da criança. Para que as crianças tenham essas oportunidades de aprendizagens é necessário que os brinquedos estejam à disposição delas e o responsável por essa tarefa é o professor.

Para Elali (2003), ultimamente tem sido dada maior atenção às áreas livres das escolas, tanto na quantidade como na qualidade. Ela atribui esse cuidado com os espaços abertos para brincadeiras a dois motivos: o adensamento das áreas urbanas e a preocupação com a segurança. Além disso, acrescenta que tais espaços favorecem o desenvolvimento e a participação em jogos e brincadeiras, bem como um maior contato com a natureza. Porém verificou que as áreas construídas, apesar dos planos diretores das cidades, têm ocupado até 80% do terreno. As normas do FUNDESCOLA (BRASIL, 1993) propõem o uso de apenas 50% do lote. Elali (2003) verificou que as escolas não atendem aos patamares sugeridos e isto vem indicando uma fiscalização pouco eficaz desses aspectos.

Em uma das escolas observadas (Escola A) notamos que essa preocupação com a segurança e o contato com a natureza parece não existir por parte dos órgãos competentes responsáveis pela unidade escolar. Observando a foto 07, verificamos que o parque utilizado pela instituição não faz parte das dependências físicas da unidade, é um parque comunitário localizado em frente à escola, que as professoras utilizam para as brincadeiras, já que na unidade não existe espaço para a construção de um parque infantil. A área do parque não é cercada e não oferece proteção às crianças, pois os carros passam na rua frontal e lateral. Notamos, também, ausência total de arborização, ficando as crianças expostas ao sol todo o tempo em que permanecem nesse espaço.



Foto 07 – Escola A – Parque comunitário
Fonte: Foto da pesquisadora

A ausência de arborização pode se tornar um fator fundamental no tempo de duração das brincadeiras das crianças. Em dias muito quentes, de calor intenso, dificilmente as crianças conseguirão ficar muito tempo nesse espaço realizando suas atividades de brincadeira. E, em dias de chuva ou frio, como já discutido, a Escola A não apresenta muitas opções para a realização de atividades de brincadeiras das crianças, apenas um pátio pequeno para comportar o número de crianças atendidas pela unidade.

A foto 08 (Escola B) mostra que as crianças dispõem de um parque amplo, muito arborizado, com áreas sombreadas e com incidência de sol, sendo o parque cercado com grades revestidas por vegetação. De acordo com Elali (2002), a existência de áreas livres espaçosas, tanto ensolaradas quanto sombreadas, é importante na delimitação dos ambientes para uma Educação Infantil de boa qualidade, pois nesses locais as crianças irão correr, pular, participar de brincadeiras e estabelecer um maior contato com a natureza.

Foto 08 – Escola B – Parque

Fonte: Foto da pesquisadora



No decorrer das observações das crianças brincando na atividade livre no parque, pudemos observar que o espaço, por ser amplo, arborizado e seguro, proporcionava-lhes a possibilidade de realizarem suas brincadeiras tanto em grupo, quanto individualmente. Havia crianças que brincavam sozinhas na areia, outras que conversavam próximas às árvores, ou caminhavam sobre as muretas. A professora ficou observando as crianças de longe, permitindo que elas interagissem, tivessem maior liberdade para realizarem as brincadeiras que quisessem e explorassem o espaço. O tempo em que permaneceram nesse espaço foi relativamente pequeno, cerca de 30 minutos. Talvez esse tempo pudesse ter sido maior, mas em função do horário da merenda, tiveram que deixar esse espaço e se encaminhar para o refeitório. Retomando o que foi discutido anteriormente, a concepção dos adultos e suas exigências de cumprimento de prazos se tornam mais importantes do que as necessidades de brincadeiras das crianças.

Os espaços, pela sua estrutura e organização, podem sugerir e possibilitar diferentes tipos de atividades na escola. Nossa pesquisa levantou junto às diretoras os tipos de atividades desenvolvidas nos espaços externos e internos das escolas. O Quadro 07 apresenta as respostas relativas aos espaços internos.

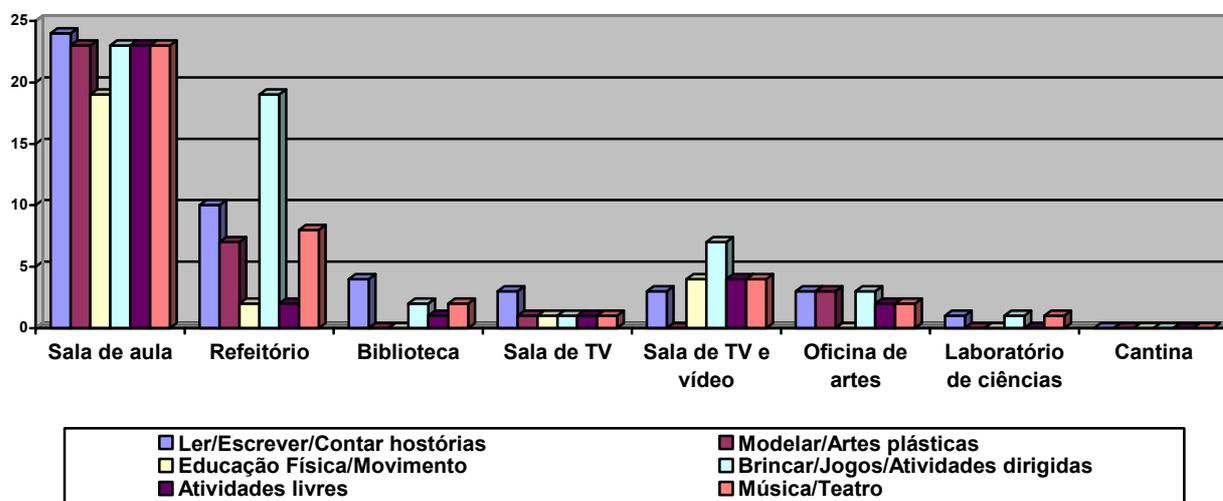
Quadro 07 – Tipos de atividades desenvolvidas nos espaços internos nas unidades

Nº Escolas	Atividade	Espaços Internos
24	Ler/Escriver/Contar histórias	Sala de aula
10		Refeitório
04		Biblioteca
03		Sala de TV/Sala de TV e vídeo/Oficina de artes
01		Laboratório de ciências
Nenhuma		Cantina
23	Modelagem e Artes plásticas	Sala de aula
07		Refeitório
03		Oficina de artes
01		Sala de TV
Nenhuma		Biblioteca/Laboratório de ciências/Sala de TV e vídeo/Cantina
19	Educação Física/ Movimento	Sala de aula
04		Sala de TV e vídeo
02		Refeitório
01		Sala de TV
Nenhuma		Biblioteca/Laboratório de ciências/Oficina de artes/Cantina
23	Brincadeiras/Jogos/Atividades dirigidas	Sala de aula
19		Refeitório
07		Sala de TV e vídeo
03		Oficina de artes
02		Biblioteca
01		Sala de TV/Laboratório de ciências
Nenhuma		Cantina
23	Atividades livres	Sala de aula
04		Sala de TV e vídeo
02		Refeitório/Oficina de artes
01		Biblioteca/Sala de TV
Nenhuma		Laboratório de ciências/Cantina
23	Música/Teatro	Sala de aula
08		Refeitório
04		Sala de TV e vídeo
02		Biblioteca/Oficina de artes
01		Sala de TV/Laboratório de ciências
Nenhuma		Cantina

Este quadro refere-se à tabela do Apêndice 07.

Os dados do Quadro 07 foram transformados em gráfico para sua melhor visualização, como vemos a seguir.

GRÁFICO 2 – Tipos de atividades desenvolvidas nos espaços internos nas unidades



Das 27 escolas onde foram coletados os dados, 24 possuem salas de aula e 3 possuem salas temáticas. De acordo com as diretoras, essas unidades escolares optaram por ter salas temáticas em função do espaço físico pequeno. Foi uma maneira de tornar esses espaços mais agradáveis para as crianças e facilitar o trabalho pedagógico, como já discutido anteriormente sobre o esquema de rodízio.

Nas 24 escolas, todas realizam nas salas de aula atividades de ler/escrever/contar, em 23 há atividades de modelagem/artes plásticas, brincadeiras/jogos/atividades dirigidas, atividades livres e atividades de música e teatro e em 19 escolas as professoras também realizam atividades de Educação Física/Movimento. Como podemos observar, a sala de aula é um espaço utilizado para praticamente todas as atividades das crianças em todas as unidades escolares.

Nos dias de chuva, aproximadamente 76,6% dos professores que responderam ao questionário do curso de extensão apontaram a sala de aula como recurso para o desenvolvimento de brincadeiras, 25% utilizam também o pátio (quando este é coberto). O restante das respostas dividiu-se entre sala de brinquedos (6,6%), refeitório (8,3%), sala de TV (6,6%), corredor (5%) e garagem (3,3%).

Como um professor mesmo relatou:

“[...] utilizo o pátio de baixo (dividido com as colegas), corredor (se não atrapalhar as colegas), muito pouca opção!” (grifo nosso).

Quanto às possíveis dificuldades em utilizar os espaços para realizar as brincadeiras, pelos 60 questionários analisados, observamos que 53,3% dos professores responderam que não encontram dificuldades em utilizar os espaços, 5% não responderam e 41,6% disseram que encontram dificuldades, dentre as quais podemos apontar:

“[...] dependendo do local, é pequeno, como a sala de aula ou, a quadra, o piso está péssimo.”

“[...] Como não há um espaço específico, além da sala, sim há muita dificuldade. Falta de espaço físico”.

“[...] Só a sala, espaço limitado e escorregadio.”

Barbosa e Horn (2001) entendem que uma organização adequada do espaço e dos materiais disponíveis na sala de aula é um fator decisivo na construção da autonomia intelectual e social da criança. Sugerem a organização da sala em “cantos”, porém fazem a ressalva de que os professores devem ter bom senso para verificar a possibilidade desse tipo de organização em função do espaço.

Fazendo uma análise de fotos da sala de aula das duas escolas observadas (Escolas A e B), podemos constatar as diferenças de como esses espaços são concebidos.



FOTO 09 – Escola B – Crianças na sala de aula
Fonte: Foto da pesquisadora



FOTO 10 – Escola B – Sala de aula
Fonte: Foto da pesquisadora

Podemos observar nas fotos 09 e 10 que as carteiras são dispostas em filas como no Ensino Fundamental. A professora nos relatou que é utilizado esse tipo de estrutura porque essa sala é utilizada no período noturno pela EJA (Educação de Jovens e Adultos). Ela não considera que isso seja bom para as crianças, pois se torna um pouco escolarizante e as crianças têm uma certa dificuldade porque as carteiras são altas para a idade (5 anos). A professora acrescentou que não há como organizar a sala de diferentes maneiras todos os dias.

As outras salas dessa unidade apresentam outro tipo de organização, com mesas redondas, onde grupos de crianças sentam juntos, organização igual à da foto 11, onde as mesas mais baixas e redondas facilitam a interação das crianças.



FOTO 11 – Escola A - Oficina de Artes
Fonte: Foto da pesquisadora

De acordo com Coutinho (2008), a estruturação de espaços que não permite uma organização adequada às experiências já vivenciadas pelas crianças e adultos que neles atuam, que pouco traduzem da cultura da qual a instituição faz parte e com a qual se modifica constantemente, aponta para o desrespeito à diversidade cultural das diferentes infâncias que freqüentam cotidianamente a instituição, bem como para a desconsideração do direito da criança a um espaço estimulante, à possibilidade de viver sua curiosidade, o faz-de-conta, e de sentir-se parte de um espaço que deveria ser voltado para ela.

A disposição das carteiras, em fileiras, todas de frente para a lousa do professor (foto 10), sugere uma organização igual ao Ensino Fundamental, em que o foco das aprendizagens são os conteúdos pré-estabelecidos, em detrimento das brincadeiras das crianças. Espaços organizados como esse ilustrado nas fotos 09 e 10, que limitam o movimento das crianças, podem revelar a concepção de uma suposta superioridade, por

parte dos adultos, e uma tentativa de facilitar o controle, aumentando a dependência das crianças.

Vigotsky (1995) afirma que quando são impostas limitações físicas e culturais ao desenvolvimento da criança, estas se transformam em um obstáculo para o seu desenvolvimento. A limitação física talvez seja um aspecto tão relevante quanto a limitação cultural em todo esse processo.

Nesse sentido nos remetemos novamente às palavras de Sommer (apud Souza Lima, 1989), quando analisa que a partir do momento em que as regras dos adultos obrigam a criança a ficar, passivamente, olhando o seu meio ambiente, proibindo-a de arranjar sua sala de aula, ela provavelmente não terá um papel ativo na solução de problemas. É de extrema importância a organização dos espaços do cotidiano da criança pelo professor e pela instituição, a fim de promover experiências cada vez mais amplas e significativas para o desenvolvimento do sentimento de liberdade, experimentação e, também, para uma apreciação estética mais apurada do ambiente. Será muito difícil que essas experimentações diversificadas por meio de brincadeiras ocorram em um espaço organizado daquela maneira, com carteiras enfileiradas.

Sendo um local onde as crianças passam muito tempo, é necessário que elas possam se apropriar do espaço, colocando nele suas marcas, como desenhos, pequenos trabalhos, fotografias, mesmo que para tanto seja preciso definir locais específicos. Ao invés de as salas se manterem limpas ou repletas de elementos decorativos estereotipados, elas deveriam contar a história das crianças que as ocupam, tornando-se território delas. Caso não seja possível a exclusividade da sala por uma única turma, pois o espaço precisa ser ocupado em outro período, que pelo menos os diferentes ocupantes tenham idades semelhantes. Isso possibilitaria que suas marcas, interesses e necessidades fossem similares, permitindo até o intercâmbio dos grupos (POL, 1996).

A Escola A não tem uma sala multiuso, são salas temáticas onde as crianças e professores fazem um rodízio para sua utilização. A escola conta com sala de leitura, sala de brinquedos, sala de oficina de artes, sala da imaginação, sala de jogos, como podemos observar nas fotos 12, 13, 14, 15 e 16 a seguir. Apesar de os espaços serem pequenos para o número de crianças atendidas, as salas são organizadas para garantir-lhes possibilidades de explorações e descobertas, permitindo-lhes que peguem os objetos e interajam com as outras crianças e com os adultos.



FOTO 12 – Escola A - Sala de Leitura
Fonte: Foto da pesquisadora



FOTO 13 – Escola A – Sala de leitura
Fonte: Foto da pesquisadora

Observamos que a sala de leitura da Escola A não possuía carteiras, apenas uma mesa e duas cadeiras. É uma sala com um pequeno tapete e almofadas no chão, onde as crianças se acomodam, estantes onde são colocados alguns livros. Há nesse espaço uma televisão, um aparelho de vídeo e um microcomputador. A lousa tem uma utilização um pouco diferenciada da sala de aula da Escola B, como anteriormente discutido, pois agrega alguns trabalhos das crianças, como observamos nas fotos 12 e 13. É uma forma de valorizar os trabalhos das crianças. Esse espaço, da maneira como está organizado, torna-se mais significativo para as crianças, pois elas se identificam com ele ao encontrar aí o que foi construído durante suas próprias atividades, além de poderem se movimentar com um pouco mais de liberdade, em função da ausência de objetos, tais como mesas e carteiras.

A análise dos dados nessa subdiretriz aponta que os espaços internos e externos das unidades escolares pesquisadas e a maneira como estão sendo utilizados pelos professores da rede municipal de Educação Infantil precisam ser repensados. A quantidade e qualidade dos objetos e brinquedos disponíveis para as brincadeiras das crianças ficam muito aquém do que se espera e o tempo de duração das brincadeiras está muito baseado no que o adulto considera importante e não de acordo com as necessidades das crianças. Em relação aos tipos de atividades desenvolvidas nos espaços externos, observamos que, apesar de as escolas possuírem espaços diferentes entre si, elas utilizam, quase que exclusivamente, os mesmos espaços, como por exemplo, os mais utilizados pelas escolas são: o pátio coberto, o espaço calçado sem brinquedos e a área com algum tipo de arborização, não potencializando as experiências das crianças em outros espaços que

poderiam se tornar tão mediadores quanto os citados, como a horta, os espaços gramados, etc.

Discutimos, também, que é muito importante os professores ouvirem a opinião das crianças e entenderem suas necessidades, pois poderá ser uma das formas de potencializar o espaço e organizá-lo de maneira intencional e produtiva tanto para a realização do trabalho do professor quanto para maximizar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças. A organização intencional dos espaços, a brincadeira e os brinquedos são elementos que podem atuar diretamente na qualidade das aprendizagens das crianças, nossa próxima subdiretriz de análise.

3.2.3. Espaço, brincadeira e brinquedos: a qualidade das aprendizagens das crianças

Retomando a discussão realizada no Capítulo do Referencial Teórico sobre a importância dos objetos e brinquedos no desenvolvimento infantil, Mukhina (1996) afirma que o brinquedo é fundamental para o desenvolvimento da imaginação da criança pré-escolar e que, por meio dele e da brincadeira, a criança assimila normas de comportamento social e o utiliza como uma ferramenta de comunicação. Nesse sentido, segundo Elkonin (1998), quanto mais ricas as experiências a que as crianças forem expostas, com diversificação e qualidade das brincadeiras, dos brinquedos e dos espaços, maior será sua inserção no mundo circundante e melhores serão suas aprendizagens. Dependendo da faixa etária em que a criança se encontra, qualquer objeto pode transformar-se em brinquedo. Se uma criança pequena tem à mão um cabo de vassoura, este pode transformar-se em um cavalo ou uma espingarda, dependendo das experiências às quais a criança se submeteu e das quais se apropriou.

O professor tem um papel fundamental em todo esse processo de mediação, pois é ele quem disponibiliza os objetos e os brinquedos para as crianças, além de organizá-los no espaço no qual a criança realizará suas brincadeiras.

Ainda sobre a organização dos espaços, Oliveira-Formosinho (2001) ressalta a necessidade da criação de um espaço nítido para que a criança não se perca e para que ela possa ser independente do adulto, ou seja, um espaço que ofereça materiais agrupados de forma perceptível e acessível para facilitar a percepção da criança, tornando possível seu

uso independente. É indispensável, também, que sejam utilizados materiais variados, permitindo a ação independente e estimulante com o mundo físico e proporcionando à criança a apropriação da cultura de sua comunidade.



FOTO 14 – Escola A - Sala de brinquedos
Fonte: Foto da pesquisadora

Quanto à sala de brinquedos, observamos na foto 14 que os brinquedos ficam ao alcance das crianças, porém um fator que nos chamou a atenção durante a observação foi o tamanho reduzido da sala e a falta de pintura nas paredes. Como discutido anteriormente, a presença de objetos e brinquedos é de grande utilidade para o desenvolvimento da fantasia, da imaginação e do faz-de-conta na criança, permitindo o desenvolvimento de relações importantes para sua vida. Para Smirnov, Leontiev, Rubinshtein, Tieplov (1960), é por meio das sensações que conhecemos a qualidade dos objetos, tais como: o calor, o odor, o sabor, o liso, o rugoso etc. As sensações nos permitem notar as mudanças que têm lugar em nosso corpo, os movimentos, as posições do corpo e de suas partes.

A presença de vários brinquedos não garante, porém, que as aprendizagens sejam de qualidade. Estes devem ser estimulantes para as crianças e, necessariamente, precisa haver a mediação do adulto.

Dos questionários respondidos no curso de extensão pelos professores, na pergunta relacionada aos brinquedos que a escola possui para as brincadeiras livres, obtivemos 66 respostas, já que alguns professores apontaram mais de uma resposta, assim distribuídas: 19 (28,7%) respostas apontando que a escola possui poucos brinquedos, 14 (21,2%) responderam que a unidade escolar na qual trabalham possui muitos brinquedos para as brincadeiras livres das crianças, 13 (19,6%) disseram que a unidade escolar não possui brinquedos, 9 (13,6%) responderam que a escola possui brinquedos, mas que a

maioria é feita de materiais reciclados, 7 (10,6%) que são brinquedos trazidos de casa e 4 (6,3%) não responderam. Dentre as respostas obtidas destacamos:

“[...] Sim, porém são poucos, tal o número de crianças atendidas (bonecas, vasilhas, panelinhas, formas, bonecos, etc.).”

“[...] Alguns poucos baldinhos e pazinhas, o que tem em maioria é sucata.”

“[...] Fizemos na escola a campanha do brinquedo usado, onde pedimos aos pais em reunião que mandassem brinquedos em boas condições de uso. Dividimos esses brinquedos entre as salas, junto aos que já tínhamos.”

Analisando a questão do acondicionamento dos brinquedos, das 69 respostas – alguns professores do curso apontaram mais de uma resposta – 46 (66,6%) professores revelaram que os brinquedos eram guardados dentro da sala de aula, 8 (11,5%) em depósitos/almojarifados, 7 (10,1%) não responderam, 4 (5,7%) disseram não ter brinquedos, 3 (4,3%) guardavam os brinquedos no pátio e 1 (1,4%) no refeitório.

“[...] São guardados em baldes. Estamos organizando os cantinhos nas salas, mas ainda não temos apoio das repartições públicas, só podemos contar com nós mesmas.”

“[...] Guardo em caixas de supermercado, estante baixa, cestas de vime, todas no chão.”

“[...] Não tem brinquedos (desde o ano passado que ficamos até sem os baldinhos).”

Quanto ao acesso das crianças aos brinquedos, das 63 respostas obtidas, 36, (57,1%) disseram que os brinquedos ficam à disposição na sala de aula e a criança brinca livremente, 18 (28,5%) responderam que as crianças têm acesso aos brinquedos em momentos pré-estabelecidos, ou seja, quando o professor oferece o brinquedo ou o pega em outro local (onde fica guardado), 7 (11,1%) não responderam, 1 (1,65%) respondeu que as crianças tem acesso somente no parque e 1 (1,65%) não tem brinquedos à disposição para as brincadeiras livres das crianças.

“[...] Acesso livre, pois as estantes são baixas na altura delas, elas pegam, brincam e ajudam a guardar.”

“[...] Todos os brinquedos estão em caixas no chão ou, em cima de prateleiras baixas, dessa forma tudo está acessível à criança.”

“[...] Quando nós professores pegamos e entregamos a eles, o que ocorre sempre, pois não há brinquedos na sala.”

“[...] Os jogos ficam na sala. Mas não há um local baixo onde as crianças possam pegar à vontade. Os brinquedos ficam na sala de vídeo e as crianças podem pegar.”

Durante as observações das Escolas A e B, pudemos constatar a presença de brinquedos na Escola A, à disposição das crianças no pátio coberto e no corredor de acesso às salas temáticas, brinquedos estes localizados em grandes baldes como podemos observar nas fotos 05 e 15. Os brinquedos dispostos na sala de brinquedos (foto 14) e na sala de jogos (foto 16) somente são utilizados quando os professores levam as crianças para esses espaços. Na sala de brinquedos os objetos ficam ao alcance das crianças, porém na sala de jogos observamos que alguns jogos ficam em cima de uma pia alta, tornando-se inacessíveis para algumas crianças.

Já na Escola B, presenciemos a utilização de alguns poucos brinquedos como baldes e pás para brincadeira na areia, somente no parque (foto 17), disponibilizados para as crianças pela professora. Apesar de a Escola B apresentar melhores condições de espaços, os brinquedos são limitados quanto ao número e acesso das crianças.



FOTO 15 – Escola A – Corredor de acesso às salas temáticas
Fonte: Foto da pesquisadora.



FOTO 16 – Escola A – Sala de Jogos
Fonte: Foto da pesquisadora



FOTO 17 – Escola B – Parque
Fonte: Foto da pesquisadora

Uma das salas temáticas da Escola A é a sala da imaginação (foto 18). De acordo com Elkonin (1987) na atividade de brincadeira, de faz-de-conta são muito importantes dois componentes: a fantasia e a imaginação, pois proporcionam às crianças a possibilidade de se apropriarem do mundo dos adultos e realizarem tarefas que só poderão ser realizadas na idade adulta. A forma como se organizam, inventam, conversam, criam papéis, transformam os cenários é um modo particular de instaurar uma nova realidade e novos contextos.

Por isso reiteramos a importância de o professor disponibilizar diferentes objetos que podem se transformar em brinquedos nas atividades de faz-de-conta das crianças para imitar as atividades dos adultos, tais como diferentes tipos de potes, roupas, acessórios, sapatos etc.



FOTO 18 – Escola A - Sala da Imagem
Fonte: Foto da pesquisadora

É possível observar na foto 18 que há poucos brinquedos para que as crianças possam realizar suas brincadeiras de faz-de-conta, principalmente se levarmos em consideração o número de crianças que normalmente há nas turmas.

Elkonin (1987) argumenta que os desejos infantis se alteram durante o processo da brincadeira, por isso a importância de o professor organizar, não somente os materiais utilizados durante a brincadeira, como também os espaços onde estas ocorrem, tornando-os diversos e atrativos, transmitindo, acima de tudo, um sentido para a brincadeira. Essa possibilidade de suporte aos desejos infantis faz da brincadeira um poderoso meio educativo, introduzindo temas importantes para a educação da criança.

Nesse sentido, Souza Lima (1989) concorda com Elkonin (1987) ao afirmar que o espaço não é apenas um lugar para a imaginação poética. Ele também deve ser fruto de conhecimentos objetivos, lugar de relações vitais e sociais concretas, determinado por elementos materiais que modificam sua natureza e qualidade. Daí a importância da presença de brinquedos diversificados e de qualidade ao alcance das crianças.

De acordo com Smirnov, Leontiev, Rubinshtein, Tieplov (1960, p. 309) “[...] *los productos de la imaginación, al mismo tiempo que tienen su origen en la realidad objetiva, se manifiestan de una manera material*”. Podemos inferir, então, que são necessários objetos (brinquedos) para que a imaginação possa se manifestar.

Retomando a análise do Quadro 07, verificamos, por meio dos dados coletados, que apesar de todas as unidades disporem de refeitório, ele é muito pouco utilizado pelas professoras para atividades com as crianças. Das 19 diretoras que disseram que as professoras o utilizam para atividades como brincadeiras/jogos/atividades dirigidas, a maioria enfatizou que assinalou essa alternativa porque entende a alimentação como uma atividade dirigida pelo fato de essa atividade ter o acompanhamento de uma professora e das merendeiras. Não esclarece, porém, se nesse acompanhamento é realizado algum tipo de brincadeira ou contextualização que promova aprendizagem para as crianças.

Geralmente, a hora da merenda é um momento da escola e não da criança, principalmente em escolas maiores, cujo rodízio de crianças é intenso devido ao espaço do refeitório e ao número de merendeiras ser inadequado para a quantidade de crianças. A merenda torna-se uma atividade rápida, impossibilitando as crianças de conversarem entre si, saborearem a comida e desfrutarem do prazer do momento e até de brincarem com o alimento por meio do faz-de-conta, por exemplo. O professor poderia mediar esse momento com brincadeiras que informassem às crianças a importância de uma boa alimentação, de

onde vem cada alimento, como ele é plantando, brincar com suas cores e texturas etc.

As atividades de ler/escrever/contar, segundo as diretoras, são realizadas nesse espaço em 10 escolas; Música/Teatro em 8; Modelagem/Artes Plásticas em 7; e Educação Física/Movimento e atividades livres em apenas 2 escolas.

Somente 9 escolas possuem sala de TV e vídeo. Destas unidades, apenas 3 disseram realizar atividades de ler/escrever/contar nesse espaço. E atividades como Modelagem/Artes Plásticas, Educação Física/Movimento, brincadeiras/jogos/atividades dirigidas, atividades livres e atividades de música e teatro são citadas em apenas 1 escola.

Das 4 escolas que possuem apenas sala de TV, todas disseram realizar atividades de Educação Física/Movimento, brincadeiras/jogos/atividades dirigidas, atividades livres e música/teatro; 3 disseram realizar atividades de ler/escrever/contar e nenhuma realiza atividades de Modelagem/Artes Plásticas.

Apenas 4 escolas possuem biblioteca, sendo 3 delas denominadas salas de leitura nas unidades que possuem as salas temáticas. Conforme foi informado, esse espaço é utilizado por todas para as atividades de ler/escrever/contar. Apenas 2 escolas o utilizam para atividades de brincadeiras/jogos/atividades dirigidas e Música/Teatro; 1 escola o utiliza também para atividades livres e nenhuma delas para atividades de Modelagem/Artes Plásticas e Educação Física/Movimento³.

As escolas que possuem salas temáticas (3 escolas) são as que possuem a oficina de artes, como podemos observar na foto 11. Em todas elas, nesse espaço, são realizadas as seguintes atividades: ler/escrever/contar, modelagem/artes plásticas e brincadeiras/jogos/atividades dirigidas. Em 2 escolas, também são realizadas atividades livres e Música/Teatro e, em nenhuma delas, são feitas atividades de Educação Física/Movimento.

³ - Ressaltamos que todas as Creches, Escolas Municipais de Educação Infantil (CEMEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) em São Carlos possuem professores de Educação Física para ministrar aulas de Educação Física/Movimento.

Somente 1 diretora disse possuir em sua unidade escolar um laboratório de ciências e que nesse espaço eram realizadas as seguintes atividades: ler/escrever/contar, brincadeiras/jogos/atividades dirigidas e atividades de música e teatro. É interessante observar que a diretora não mencionou nenhuma atividade relacionada aos trabalhos de ciências. Talvez ela a tenha incluído nas atividades dirigidas, mas como não temos esse dado nos limitaremos apenas a levantar essa hipótese.

Os tipos, quantidade e qualidade dos brinquedos dos espaços externos, principalmente parques, também foram investigados por nós. O quadro 08, a seguir, apresenta as respostas das diretoras a esse respeito.

Quadro 08 – Brinquedos do parque

Nº Escolas	%	Brinquedos	Quantidade por escola
26	96,2	Escorregador	06 escolas têm 01 escorregador; 13 escolas têm 02; 03 escolas têm 03; 02 escolas têm 04; 01 escola tem 05 e 01 escola tem 06 escorregadores.
25	92,5	Caixa de areia	10 escolas têm 01 caixa de areia; 06 escolas têm 02; 04 escolas têm 03; 03 escolas têm 04 e 02 escolas tem 06 caixas de areia
23	85,1	Balanço	08 escolas têm 01 balanço; 02 escolas têm 02; 05 escolas têm 03; 02 escolas têm 04; 03 escolas têm 05 e 01 escola tem 08.
22	81,4	Gira-gira	13 escolas têm 01 gira-gira e 09 escolas têm 02 gira-giras.
16	59,2	Trepa-trepa	14 escolas tem 01 trepa-trepa; 01 escola tem 02 e 01 escola tem 03 trepa-trepas.
12	44,4	Túnel	11 escolas têm 01 túnel e 01 escola tem 02 túneis.
09	33,3	Gangorra	05 escolas têm 01 gangorra; 02 escolas têm 02; 01 escola tem 03 e uma escola tem 09 gangorras no parque.
05	18,5	Forte apache	05 têm 01 forte apache.
05	18,5	Chuveiro	01 escola tem 01 chuveiro; 02 escolas têm 02; 01 escola tem 03 e 01 escola tem 06 chuveiros no parque.
03	11,1	Esguicho	02 escolas têm 01 esguicho e 01 escola tem 02 esguichos no parque.
Nenhuma	0	Brinquedo adaptado	

Observação: Uma (01) unidade escolar estava em reforma no momento da coleta dos dados, por esse motivo, não constam do quadro os brinquedos do parque desta unidade.

Este quadro refere-se às tabelas do Apêndice 08.

É interessante notar no Quadro 08 que há escolas que apresentam em seu espaço 06 caixas de areia e outras que não contam com nenhuma, pois não há espaço físico. Os brinquedos mais encontrados nos parques são escorregadores (96,2%) e balanços

(85,1%). Podemos observar também que há em uma única unidade escolar 09 gangorras e outras com nenhuma. Não existem, em nenhuma das 27 unidades, brinquedos adaptados.

Carvalho (2008) aponta em sua pesquisa algumas adaptações que devem ser feitas no parque infantil para pessoas com necessidades especiais, como, por exemplo: a introdução de rotas acessíveis próximas aos brinquedos em locais sombreados para estacionar as cadeiras de rodas. Ressalta que os brinquedos devem apresentar cores vibrantes e contrastantes, para que as crianças com baixa visão possam ter facilidade de localização e reconhecimento; e, ainda, que os brinquedos devem ser de plástico e sem quininas. Além disso, aponta que os brinquedos que podem envolver maior movimentação das crianças, como balanços e gangorras, devem ficar distantes daqueles que estimulam brincadeiras mais tranquilas, como caixa de areia e túnel.

Das 60 respostas dadas pelos professores do curso de extensão sobre os brinquedos do parque, 20 (33,3%) revelam que estes são de boa qualidade; 20 (33,3%) acreditam que não são de boa qualidade; 8 (13,3%) não utilizam os brinquedos, ou porque não têm, ou porque ainda estão em fase de implementação; 7 (11,6%) disseram que apenas alguns são de qualidade; e 5 (8,5%) acham que há poucos brinquedos no parque. Destacamos algumas respostas dos professores:

“[...] Brinquedos velhos e não atendem à demanda de alunos, espaço do parque pequeno.”

“[...] Há poucos brinquedos, alguns quebrados e o espaço é pequeno demais.”

“[...] São brinquedos que oferecem riscos às crianças. Essa situação tem urgência em ser resolvida. São brinquedos de ferro, altos e perigosos.”



FOTO 19 – Escola B – Gangorras no parque
Fonte: Foto da pesquisadora



FOTO 20 – Escola A – Gangorras no Parque Comunitário
Fonte: Foto da pesquisadora

Analisando as fotos 19 e 20, e concordando com a discussão já feita sobre a importância de espaços seguros e com cores e brinquedos que estimulem as atividades de brincadeiras das crianças, podemos inferir que a situação revelada na foto 19 (Escola B), além de possuir um maior número de gangorras, estas estão adequadas à altura das crianças, possuem cores alegres e um formato achatado que reduz o risco de acidentes. Porém, observamos que na situação da foto 20 (Escola A) ocorre o inverso. São gangorras muito altas para as idades das crianças, em forma de cilindro, sem cores, expostas ao sol e com uma probabilidade muito maior de as crianças se machucarem.

Quanto à periodicidade de manutenção desses brinquedos, 32 professores (53,3%) responderam que eles não têm manutenção constante; 10 (16,7%) disseram que sim; 8 (13,3%) não responderam; 7 (11,7%) não souberam informar; e 3 (5%) disseram que não há brinquedos no parque.

“[...] já têm muitos brinquedos quebrados e ninguém vai consertar.”

“[...] Não há manutenção, nós professoras é que, às vezes, tentamos fazer.”

“[...] A manutenção do brinquedo é complicada. Quando algum brinquedo estraga, precisamos esperar o pessoal da manutenção da prefeitura para arrumar. E isso é muito demorado.”

Barbosa e Horn (2001, p.75) retrataram como deveria ser um espaço estruturado para brincadeiras de movimento na Educação Infantil:

“[...] trepa-trepa com estrutura de metal, de corda ou de madeira. Escorregadores altos e baixos, de preferência um para os adultos acompanharem as crianças menores. Estruturas de madeira com escada, ponte pênsil e tábua para escorregar, túneis de cimento e de madeira, gira-gira, equipamentos de ginástica para as crianças se pendurarem, etc. Piscinas e bacias de diferentes tamanhos, esteiras para tomar sol.”

Durante as observações nas Escolas A e B optamos por deixar à escolha das professoras os espaços em que realizariam as atividades dirigidas. Isso se deu para podermos verificar quais espaços elas achariam mais interessantes para as atividades de brincadeiras. Já na segunda observação o espaço definido foi o parque.

Nas observações realizadas em ambas as escolas, verificamos diferenças muito grandes entre os parques infantis utilizados pelas crianças. Durante as observações das brincadeiras livres das crianças da Escola A, observamos alguns aspectos do parque utilizado pelas crianças que merecem destaque. Primeiramente, o parque não faz parte do espaço escolar, pois a escola utiliza um parque comunitário, também freqüentado por todos os integrantes da comunidade na qual está inserido (foto 21).



FOTO 21 – Escola A – Parque Comunitário
Fonte: Foto da pesquisadora

Observamos, na utilização do parque pelas crianças da Escola A, que nessa atividade de brincadeira livre elas apenas utilizavam os brinquedos fixos do parque, pois não havia outro tipo de brinquedo que elas pudessem utilizar, como potes, pazinhas, etc. Interagem somente quando tinham que dividir a utilização dos brinquedos. No parque não havia areia onde as crianças pudessem realizar algum outro tipo de atividade. A professora necessitava ter muito cuidado para que as crianças não saíssem para a rua, pois os carros

passam ao lado do parque, a todo o momento, e não há cercas. Além disso, não havia arborização, nem locais com sombra (foto 22). As crianças ficavam o tempo todo expostas ao sol. No espaço também não havia bebedouro, razão pela qual a professora tinha que voltar com as crianças para a unidade escolar quando alguma delas queria beber água.

FOTO 22 – Escola A – Parque Comunitário
Fonte:Foto da pesquisadora



Já a Escola B possuía um parque infantil com um espaço amplo, com vários brinquedos de ferro e madeira, pintados com várias cores. Havia uma área de areia muito grande, completamente arborizada, impedindo que as crianças se expusessem ao sol, como pode ser observado nas fotos 23, 24 e 25. Observamos também a presença de um bebedouro (na altura acessível para todas as crianças) localizado no meio do parque, facilitando o acesso das crianças a qualquer momento (foto 26), diferentemente do observado na Escola A.

FOTOS 23 e 24 – Escola B – Parque infantil
Fonte: Fotos da pesquisadora.



FOTOS 25 – Escola B – Parque infantil
Fonte: Foto da pesquisadora



FOTO 26 – Escola B - Bebedouro localizado no parque
Fonte: Foto da pesquisadora

Além dos brinquedos do parque, as crianças tinham alguns baldinhos para brincarem na areia e, em alguns momentos, interagem.

Analisando os dados dessa subdiretriz, observamos que, segundo as diretoras, os professores realizam a maioria das atividades com as crianças na sala de aula, em detrimento de outros espaços como, por exemplo, o refeitório, a sala de TV e vídeo. Talvez possamos inferir que isso ocorra pela falta de outros espaços internos que comportem o número de crianças atendidas por sala ou pela concepção dos professores de que a sala de aula é o “espaço” para aprender.

A maneira como os espaços internos são organizados nas escolas, muitas vezes, dificulta as atividades de brincadeiras das crianças por impedirem sua movimentação e exploração, inibindo suas aprendizagens e a apropriação do espaço, que deveria ser organizado em função de suas necessidades. Nesse sentido, os objetos e brinquedos também são elementos mediadores que devem estar presentes em quantidade, qualidade e ao alcance

das crianças, tendo necessariamente a mediação do professor para organizá-las adequadamente no espaço a ser utilizado por elas.

Quanto aos tipos, quantidade e qualidade dos parques infantis, observamos que existe grande diferença entre eles. Há parque com grande quantidade de brinquedos, todos adaptados à faixa etária e tamanho das crianças e outros com brinquedos que não garantem segurança e nem possibilidades de aprendizagens diferenciadas pelas crianças.

Com o intuito de averiguar como as professoras utilizam determinados espaços para a realização de atividades dirigidas de brincadeiras para as crianças e de observar como estas utilizam o parque infantil para atividades de brincadeiras livres, realizamos observações dessas brincadeiras em duas unidades (Escola A e Escola B). A seguir, faremos uma análise dos resultados dessa subdiretriz.

3.2.4. As atividades dirigidas de brincadeiras, os espaços e a professora como mediadora das aprendizagens das crianças

A importância do papel do professor é evidente ao assumir-se como mediador das brincadeiras e dos espaços nos quais são realizadas. Porém, para que isso ocorra, é necessário que ele consiga discernir entre o que a criança precisa para que ocorram aprendizagens e, conseqüentemente, ela se desenvolva e o que poderá dificultar esse processo. É fundamental organizar o espaço de modo mais adequado e organizar as brincadeiras intencionalmente, com o intuito de propiciar vivências diferenciadas e significativas para a criança, potencializando suas aprendizagens.

Analisamos alguns desses fatores nas atividades dirigidas pelas professoras e nas brincadeiras livres das crianças. A professora da Escola A optou por realizar a atividade dirigida na sala de leitura (sala temática), já que era uma atividade de contação de histórias. As histórias contadas, principalmente com o apoio de livros e figuras, são concebidas pelas professoras de Educação Infantil como uma atividade de brincadeira dirigida, uma vez que envolvem o faz-de-conta, a imaginação das crianças.

No local havia uma pia com um armário embaixo, uma televisão, um videocassete e dois microcomputadores, além de colchonetes e uma prateleira onde eram guardados os livros infantis.

As dificuldades em relação à organização do espaço começaram muito antes do início da atividade dirigida. Pudemos observar a dificuldade da professora em organizar as crianças em um espaço tão pequeno (foto 27). As crianças estavam tentando se acomodar, algumas estavam sentadas no chão, outras já acomodadas em colchonetes, algumas em pé e havia uma criança brincando sozinha com a porta do armário.



FOTO 27 – Escola A - A professora tentando organizar o espaço para o início da atividade dirigida
Fonte: Foto da pesquisadora

A professora apresentou às crianças duas histórias e elas decidiram qual delas seria contada. As histórias eram: “A ratinha cor-de-rosa com o rabinho azul escuro” e a outra era “Bom dia todas as cores”. As crianças optaram pela primeira história.

Logo no início da atividade ocorreu um tumulto entre as crianças, pois algumas não conseguiam enxergar as figuras que a professora ia mostrando à medida que contava a história. Como o espaço era muito pequeno, algumas crianças posicionaram-se à frente de outras, o que gerou dificuldade (foto 28).

FOTO 28 – Escola A – Antes do início da atividade dirigida
Fonte: Foto da pesquisadora



Analisando o espaço, pudemos observar a presença de vários fatores que podem, de alguma forma, atrapalhar o andamento da atividade proposta (contação de histórias). O primeiro deles é a presença de vários objetos que não fazem parte do contexto de uma sala de leitura e que podem distrair a criança durante a realização da atividade (foto 28). Um deles é uma pia (utilizada como armário) com vários objetos sobre ela. Pudemos observar uma criança em pé ao lado da pia (criança de blusa vermelha, na foto 28), que estava completamente dispersa da atividade. Observamos, também, a presença de uma televisão, um aparelho de vídeo e dois microcomputadores na sala. Isso nos remete à seguinte análise: essa sala quando é utilizada para uma atividade de contação de histórias ou qualquer outro tipo de atividade, impossibilita que uma criança possa utilizar o computador, ou que outra professora possa exibir um filme ou um desenho para as crianças. É uma sala onde encontramos vários recursos que podem ser utilizados. Se pudesse ser utilizada de maneira mais diversificada, poderia atuar como um espaço muito mais mediador do que foi.

Outro fator que pudemos observar foi a presença de outra sala no fundo desta (foto 28), que não possuía saída para o espaço externo, ou seja, quando as crianças da sala do fundo precisavam ir ao ambiente externo tinham, necessariamente, de passar pela sala da frente, atrapalhando a atividade da outra turma, como observamos na foto 29, que mostra, ao fundo, as crianças da outra turma saindo da sala.



FOTO 29 – Escola A - Crianças da sala do fundo passando pela sala onde a professora estava realizando a atividade
Fonte: Foto da pesquisadora



FOTO 30 – Escola A – Atividade dirigida
Fonte: Foto da pesquisadora



FOTO 31 – Escola A – Atividade dirigida
Fonte: Foto da pesquisadora

Durante a atividade dirigida, as crianças mostraram-se interessadas, todas ouviram a história e, mesmo sentadas desconfortavelmente (tanto as crianças quanto a professora), participaram da atividade sem maiores problemas (fotos 30, 31 e 32).

O que mais nos chamou a atenção, nas fotos 30 e 31, foi a quantidade de crianças em um espaço tão reduzido. As condições de trabalho dos professores também são um elemento importante na qualidade das mediações. Apesar de não ser totalmente um empecilho, devido à resistência e persistência da professora, esse caso nos mostra que essa mediação acontece também em condições não adequadas. No entanto, não podemos deixar de apontar que tais condições precisam ser priorizadas pelos gestores.



FOTO 32 – Escola A – Atividade dirigida
Fonte: Foto da pesquisadora

A atividade dirigida pela professora, como já mencionamos, foi a contação de uma história sobre uma ratinha cor-de-rosa com o rabinho azul-escuro. Se a professora tivesse a possibilidade de sair dessa sala para um local gramado, com árvores e objetos onde as crianças pudessem explorar o ambiente, contextualizando o que ouviram na história, seria um espaço de grande relevância para a utilização do faz-de-conta. A professora poderia utilizar esse espaço para tentar localizar as cores discriminadas na história, levantar hipótese, como por exemplo: existe ratinho cor-de-rosa? Vamos procurar para ver se a gente encontra? Onde nós vemos a cor-de-rosa? , entre outras possibilidades de utilizar o espaço como um elemento de mediação e entendê-lo também como tal.

Porém, nessa unidade escolar, o espaço externo encontrado é um corredor estreito (foto 33), sem visão nenhuma para fora da unidade e um pátio coberto pequeno com pouquíssimos objetos. O único espaço externo mais amplo e com alguma possibilidade de ser utilizado dessa forma é o parque comunitário, como já referenciado anteriormente. Porém, como discutimos, é um espaço sem segurança, onde a maior preocupação da professora não é possibilitar descobertas e aprendizagens para as crianças e, sim, garantir a segurança das crianças, pois não há nenhuma barreira que impeça a possibilidade de um grupo delas sair correndo pela rua (foto 34).



FOTO 33 – Escola A – Corredor de acesso às salas temáticas
Fonte: Foto da pesquisadora



FOTO 34 – Escola A – Parque Comunitário
Fonte: Foto da pesquisadora

Diante dessa análise podemos compreender melhor o que Vigotsky (1995) quer dizer quando fala que o todo não se origina da soma de suas partes, ou seja, se analisarmos somente a foto acima, podemos inferir erroneamente que a professora poderia ter utilizado um espaço mais adequado para a aplicação da atividade, sem saber, porém, que esse espaço não existe na unidade escolar. A professora trabalha com o que tem à sua disposição, ou seja, é preciso relacionar o que estamos vendo com o entorno e saber que este influi diretamente no que estamos observando. A cena fotografada não está isolada, mas faz parte de todo um contexto de dificuldades e poucas oportunidades de utilização diferenciada do espaço, limitando o trabalho da professora.

Após a atividade, a professora deixou que as crianças pegassem os livros que estavam na prateleira para poderem ver os desenhos. Algumas crianças saíram com os livros para o corredor do lado de fora da sala, porém, como ele era muito estreito (foto 33), tiveram de ‘brigar’ por espaço. Isso ocasionou alguns conflitos e a professora teve de intervir, pedindo que voltassem para a sala onde havia ocorrido a atividade.

Diante das observações dessa atividade, constatamos que as dificuldades de espaços encontradas nessa unidade escolar podem se refletir nas brincadeiras das crianças. O espaço reduzido, no qual foi realizada a atividade, dificultou a brincadeira, pois o número de crianças era grande e foi difícil elas se organizarem. Por não ter um espaço onde a professora pudesse dar continuidade à brincadeira, como mencionado anteriormente, as aprendizagens que poderiam ocorrer não se concretizaram. E, no momento em que a professora terminou a atividade e as crianças poderiam explorar os livros, os espaços etc., não havia um espaço a ser explorado e, conseqüentemente, ocorreu conflito.

A professora da Escola B optou pela realização da atividade dirigida no espaço calçado, localizado no parque.

No momento da saída das crianças da sala, para dar início à atividade, a professora pediu às crianças que fizessem o combinado: primeiro iria uma turminha, enquanto a outra ficaria sentada, e depois, iria a outra.

As crianças saíram da sala, desceram a escada (foto 35) e chegaram até o pátio coberto e amplo, e depois saíram para o parque (foto 36).



FOTO 35 – Acesso da sala para o pátio coberto
Fonte: Foto da pesquisadora



A
FOTO 36 – Acesso do pátio coberto para o parque
Fonte: Foto da pesquisadora

Apesar das regras combinadas com as crianças e as escadas, o espaço amplo e próximo à sala de aula oferece maior liberdade à professora para deixar as crianças irem sozinhas ao parque e, como consequência, possibilita-lhes maior autonomia (foto 37, a seguir).



FOTO 37 – Escola B – Acesso das crianças ao parque
Fonte: Foto da pesquisadora

As crianças sentaram em uma miniquadra (fotos 38 e 39) cimentada e arborizada (espaço calçado), enquanto a professora organizou a atividade. Ela dividiu as crianças em dois grupos: enquanto um grupo participava da atividade, o outro permanecia sentado, olhando. A atividade programada foi uma roda de música. A professora trouxe

consigo um violão (chamado pela professora e pelas crianças de Jorge) e utilizou-o para cantar uma música, juntamente com as crianças.



FOTO 38 – Escola B - Espaço calçado ao lado do parque
Fonte: Foto da pesquisadora



FOTO 39 – Escola B - Espaço calçado ao lado do parque
Fonte: Foto da pesquisadora

O primeiro grupo contava com oito crianças, que faziam um círculo sobre uma linha já demarcada e, segundo a professora, “*não podiam pisar dentro do círculo*”. A professora enfatizou que as crianças deveriam andar “*de lado*” no círculo.

As crianças cantaram a música folclórica “Carneirinho, carneirão” e fizeram movimentos, caracterizando o que era pedido na música (fotos 40 e 41).



FOTO 40 – Escola B – Atividade dirigida
Fonte: Foto da pesquisadora

FOTO 41 – Escola B – Atividade dirigida
Fonte: Foto da pesquisadora



O segundo grupo ficou com apenas 4 crianças, então a professora perguntou se alguma criança queria participar novamente. Como muitas quiseram, ela escolheu algumas. E deu início novamente à atividade, enquanto o grupo que havia participado permanecia sentado. No final da atividade pediu para que as crianças batessem palmas e as liberou para uma atividade livre no parque.

Diante dos espaços disponíveis para a realização dessa atividade, é interessante notar que a professora dividiu a turma em dois grupos de crianças. Na foto 41, ao fundo, podemos observar crianças sentadas, apenas olhando as outras fazendo a atividade. O espaço, por ser amplo e arborizado poderia ter sido utilizado para que todas as crianças participassem ao mesmo tempo da atividade.

Diferentemente do que foi encontrado na Escola A, a Escola B conta com um espaço muito mais amplo e protegido, onde a professora pode proporcionar explorações sem a preocupação de as crianças saírem para a rua. Como observamos nas fotos 40 e 41, o parque é protegido por grades recobertas de vegetação, que podem ser utilizadas pela professora também em alguma atividade como, por exemplo, discutir o crescimento das folhas, falar da importância da água para todos os seres vivos etc. No parque também podemos observar a presença de espaços calçados, uma mini-quadra que as crianças podem utilizar para criar suas próprias brincadeiras, aproveitando as linhas desenhadas nessa quadra de diferentes formas e também a amarelinha que está desenhada ao lado dela. É um espaço com áreas de sol e também sombreadas, onde a criança tem a possibilidade de brincar no local pelo qual optar.

Nesse sentido, mesmo o espaço tendo várias possibilidades de se tornar um elemento mediador, não basta para potencializar as atividades das crianças. É necessário que a professora o reconheça como tal e o utilize como um instrumento de mediação

também em atividades de brincadeiras dirigidas. E podemos inverter essa relação: que a professora também possa ser a mediadora entre a criança e o espaço.

O caráter mediador dos espaços e da professora nas atividades de brincadeiras dirigidas, algumas vezes, é evidente, salta aos olhos, pois as condições adversas geram dificuldades imediatas cotidianamente, como podemos observar nas fotos da Escola A. Por exemplo: durante a atividade livre no parque comunitário, no qual as crianças apenas utilizaram os brinquedos fixos, não houve outros tipos de interações e nem brinquedos disponíveis para atividades na terra. A professora ficou mais preocupada em garantir a segurança das crianças para que elas não fossem para a rua e não se machucassem nos brinquedos, do que promover uma maior interação entre as crianças. É uma preocupação procedente da professora, uma vez que as condições de segurança, necessárias em ambientes de parques infantis, não estavam asseguradas.

Nessa escola, também, pudemos perceber como os espaços pequenos para as atividades de brincadeira das crianças são inadequados, dificultando a organização dos ambientes, dos materiais, dos brinquedos etc.

Por outro lado, o aspecto mediador do espaço pode passar despercebido para os professores, se ele não for relacionado à atividade que será desenvolvida e, principalmente, ao seu objetivo para a criança.

Essas dificuldades são elementos que devem ser discutidos antes de ocorrer a transferência de crianças para um local como esse, uma casa “adaptada”. Esse tipo de espaço deve ser provisório, para atender à demanda de crianças. Porém não pode tornar-se definitivo, principalmente para populações marginalizadas que têm dificultados os acessos à cultura, saúde e educação.

Na Escola B os espaços externos são amplos e há uma grande quantidade de brinquedos, todos pintados com cores fortes, possuindo uma área bastante arborizada, com várias opções de pisos, como areia, grama, espaço calçado, proporcionando um grande número de espaços para a utilização de brincadeiras de movimento, e um grande pátio coberto. Entretanto, o procedimento de mediação da professora não foi amplo o suficiente para utilizar as possibilidades mediativas do espaço externo, com seus diferentes ambientes e estruturas. Além disso, as atividades na sala de aula, também, não podem ser consideradas potenciais fontes de diferentes aprendizagens das crianças devido à sua organização em relação ao tipo de mobiliário, principalmente, carteiras individuais, que também não são adequadas à Educação Infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A questão de pesquisa que orientou esse trabalho foi: Que aspectos estão envolvidos no cotidiano de escolas de Educação Infantil para que os diferentes espaços desses equipamentos possam funcionar como mediadores das brincadeiras e aprendizagens de todas as crianças? Os objetivos da pesquisa foram os seguintes: diagnosticar os espaços (internos e externos) nas escolas de Educação Infantil do município de São Carlos; averiguar junto às escolas, quais desses espaços são destinados às brincadeiras das crianças; analisar como esses espaços são organizados para as brincadeiras das crianças e identificar/analisar as possibilidades de mediação dos espaços nas aprendizagens e brincadeiras das crianças

A melhoria da qualidade das estruturas físicas dos espaços, como aspecto mediador das aprendizagens das crianças, é importante na edificação de escolas de Educação Infantil. Entretanto, apenas as excelentes condições dos espaços não são suficientes para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento infantil. É fundamental também o papel mediador da professora, o seu olhar ampliado sobre os espaços em relação às atividades e o objetivo delas para a vida das crianças.

Ao analisar os dados coletados nos deparamos com aspectos positivos e negativos dos espaços físicos, sua organização e utilização, nas escolas de Educação Infantil pesquisadas.

Os três instrumentos utilizados na coleta dos dados: questionário aplicado a professores no curso de extensão sobre brincadeira, questionário aplicado a diretoras da rede municipal de Educação Infantil de São Carlos e as observações de brincadeiras nos espaços físicos em duas unidades municipais, apontaram-nos importantes reflexões que culminaram na diretriz principal de análise dos resultados: “o espaço como mediador das atividades de brincadeiras”, diretriz que foi subdividida em quatro subdiretrizes: 1. Estrutura Física – Qualidade dos espaços e aprendizagens das crianças; 2. Os espaços externos e internos como mediadores dos tipos de atividade das crianças; 3. Espaço, brincadeira e brinquedos: a qualidade das aprendizagens das crianças e 4. As atividades dirigidas de brincadeiras, os espaços e a professora como mediadora das aprendizagens das crianças.

Tais subdiretrizes ajudaram-nos a aprofundar a discussão sobre a importância do papel mediador dos espaços nas brincadeiras das crianças. Além disso, apontaram-nos que a estrutura física, os tipos de brincadeiras e a mediação do professor exercem, juntos, influência no espaço, ao mesmo tempo em que esse espaço exerce influência neles. É um movimento intrínseco, recíproco e contínuo que não pode ser concebido de forma tangencial na Educação Infantil. Ele precisa ser o centro das preocupações conjuntas de professores, gestores, arquitetos, engenheiros e políticas públicas.

Na questão da qualidade dos espaços, segundo as diretoras, eles não deixam a desejar nos aspectos referentes às cores, à luminosidade e temperatura, sendo que todos esses aspectos contribuem para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Apontamos a importância das cores na Educação Infantil e seu caráter lúdico, proporcionando uma identificação da criança com o espaço que ela utiliza. Já a análise realizada nos questionários respondidos pelos professores apontou que eles não compartilham da opinião das diretoras no que diz respeito aos aspectos temperatura e iluminação, avaliando-os como inadequados.

Os espaços externos também têm influência nos tipos de atividades desenvolvidas pelas crianças. Espaços como o pátio, calçada sem brinquedos e as áreas arborizadas são os mais utilizados pelas professoras, segundo a informação das diretoras, pois as escolas utilizam tais espaços para praticamente todas as atividades das crianças. No decorrer da análise dos dados, fomos introduzindo fotos e comparações de espaços físicos entre as duas unidades observadas e fotografadas, como forma de ilustrar as análises.

Já nos os espaços internos analisados, a sala de aula ainda é o mais utilizado para, praticamente, todas as atividades das crianças em todas as unidades escolares, revelando, ainda, uma dificuldade por parte dos professores em utilizarem espaços variados e estimuladores como opção para novas aprendizagens.

Discutimos, também, a quantidade e qualidade dos brinquedos nos parques municipais de Educação Infantil de São Carlos, onde os brinquedos mais encontrados foram o escorregador e o balanço.

Na comparação das duas escolas pesquisadas (A e B), cujos dados foram oriundos da observação, pudemos perceber que na Escola A as dificuldades de estrutura física para as brincadeiras das crianças manifestaram-se nos dois espaços observados, sala e parque, evidenciando a influência negativa do espaço nas condições de trabalho da professora e também nas aprendizagens das crianças. Na segunda unidade observada,

Escola B, as dificuldades observadas foram somente na sala de aula, devido à organização do mobiliário.

Nas observações dessas duas unidades verificamos que a estrutura física contribuiu, às vezes de maneira negativa, para as aprendizagens diversificadas das crianças. A Escola A, por exemplo, quase não possui espaços para as atividades de Movimento, somente um pequeno pátio coberto e as salas temáticas que também possuem um espaço reduzido. Por isso, as crianças têm de utilizar o parque comunitário que é inadequado para a faixa etária da Educação Infantil. Apesar desses aspectos negativos observados, a organização dos espaços realizada pelas professoras tentava propiciar o maior número possível de vivências das crianças, fazendo com que elas utilizassem todo o espaço disponível na unidade escolar e fora dela (parque comunitário).

Já na Escola B, os espaços encontrados são amplos, arborizados, os brinquedos do parque têm boa qualidade, as salas são arejadas, porém a sala de aula observada, da maneira como está organizada, pode ser um aspecto dificultador das brincadeiras das crianças.

Os resultados nos possibilitaram discutir sobre três diferentes, porém, principais, mediadores das aprendizagens das crianças na faixa etária de 0 a 6 anos: brinquedos, espaço físico e professora. Eles estão intrinsecamente imbricados no cotidiano das práticas pedagógicas na Educação Infantil, e, portanto, não basta a Escola ter espaços físicos amplos e de qualidade, se a professora não o utiliza como mediador, organizando-o de maneira que as crianças possam explorá-lo ao máximo em suas brincadeiras.

Por exemplo, um passarinho que pousa na janela e chama a atenção de uma ou algumas crianças pode ser transformado em conteúdo de pesquisa, aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças. Para que isso ocorra o papel do professor como mediador desses conhecimentos é imprescindível, uma vez que ele é quem decide se esse será um conteúdo importante a ser selecionado para trabalhar com as crianças, ou se vai descartá-lo sem mesmo considerá-lo para um futuro próximo.

A organização intencional do espaço e dos brinquedos nas instituições de Educação Infantil deve permitir a participação de todos os atores envolvidos nesse processo, propiciando condições para a formação cultural das crianças. Partindo desse pressuposto e de acordo com a Teoria Histórico-Cultural, que concebe a atividade como fundamental para o desenvolvimento dos indivíduos, as escolas de Educação Infantil e os professores devem

propiciar motivos, necessidades e experiências que impulsionem as crianças a realizar as atividades, promovendo o maior número possível de aprendizagens de qualidade.

É necessário que os órgãos responsáveis pela Educação Infantil e também professores, diretores, pais etc., reflitam sobre as inadequações relacionadas à infraestrutura física das escolas e como tais inadequações podem interferir no desenvolvimento e aprendizagens das crianças atendidas pelas unidades. E, ainda, que as universidades que formam futuros professores repensem também seus currículos nos cursos de Pedagogia, de forma que, para além da estrutura física dos espaços, os futuros professores possam conceber esses espaços também como conteúdos a serem repensados. Professores, espaços e brincadeiras das crianças precisam compor as grades curriculares desses cursos, de modo que estejam integrados para ajudar os futuros professores a desenvolver e potencializar as brincadeiras de crianças de 0 a 6 anos.

Algumas reflexões foram feitas durante a análise dos dados e merecem ser aprofundadas em uma nova pesquisa, como por exemplo: por que os professores optam por utilizar determinados espaços para as atividades das crianças em detrimento de outros? O que, de fato, os diretores e professores concebem como um espaço que propicia aprendizagens para as crianças? O que é considerado pelos professores como elementos importantes durante as brincadeiras das crianças? As respostas para essas perguntas poderão contribuir para o aprofundamento do conhecimento sobre esta etapa tão importante para as aprendizagens e desenvolvimento da criança, que é a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

AGIER, M. **Espaço urbano, família e status social**: o novo operariado baiano nos seus bairros. Salvador: Caderno CRH, n°13, 1990. p 39-62.

ARIÉS, P. **História Social da Infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

ASSIS, R. Educação Infantil e propostas pedagógicas. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**. Volume I. Brasília: 1998.

AZEVEDO, G. E. N; BASTOS, L. E. G. **Arquitetura escolar e sua dimensão social**: o espaço público como “lugar” do conhecimento, 2002 (Informação verbal).

BARBOSA, M.C.S.; HORN, M.G.S. **Organização do espaço e do tempo na Escola Infantil**. IN: CRAIDY, C.M.; KAERCHER, G.E.P.S. (org). Educação Infantil – Pra que te quero?. Rio Grande do Sul: Artmed, 2001, 164p.

BRASIL. Constituição. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n° 9.394/96, de 20 de Dezembro 1996. Estabelece as Diretrizes e Base da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília. DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL, **Referencial Curricular Para a Educação Infantil**. Vol. 1. Brasília: MEC/SEI, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n° 01, de 07 de abril de 1999. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de abril de 1999. Seção 1, p.18.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n° 04, de 06 de setembro de 2000. Parecer Normativo sobre as **Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB004v03.pdf>> Acesso em: 30 maio 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2004a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Por uma Política Nacional de Educação Infantil:** pelos direitos das crianças de zero a seis anos à educação: documento preliminar. Brasília: Secretaria de Educação Infantil, 2004b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006a. 51p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, Volume 1, 2006b. 57p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, Volume 2, 2006c 64p.

CAMARGO, R. F. **Melhorias de conforto ao ambiente educacional por meio da avaliação do edifício escolar:** um estudo de caso em duas escolas de primeiro grau em São Carlos. 1995. Dissertação de mestrado. São Carlos: Universidade de São Paulo (USP).

CARVALHO, T. C. P. **A arquitetura escolar inclusiva:** espaços para a educação Infantil. 2008, 340p. Tese (Doutorado na Área de Concentração em Arquitetura, Urbanismo e Tecnologia). Universidade de São Paulo (USP).

CASTRO, M. F. P. **A infância e a aquisição de linguagem.** Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/09.shtml>. Acesso em: 29 Julho 2008.

CORDEIRO, S.S.; COELHO, M.G.P. **Descortinando o Conceito de Infância na História:** Do passado à Contemporaneidade. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/76SandroSilvaCordeiro_MariaPintoCoelho.pdf. Acesso em: Maio 2008.

COUTINHO, A. M. S. UFSC. **Educação Infantil:** espaço de educação e cuidado. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/angelascalabrincoutinh07.rtf>. Ecesso em: Fevereiro 2008.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski.** Campinas: Autores Associados, 1999.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança:** a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999, 319p.

ELALI, G. A. **Ambientes para educação infantil:** um quebra-cabeça? Contribuições metodológicas na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. 2002. Volume 1, 305p. Tese (Doutorado em Estruturas Ambientais Urbanas) – Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo.

ELALI, G. A. **O ambiente da escola** – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em Educação Infantil. Estudos de Psicologia, vol 8, no.2: Natal, 2003.

ELKONIN, D. B. Epílogo. In: VYGOTSKY, L.S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid, Visor, 1984.

ELKONIN, D. B. Problemas psicologicos del juego en la edad preescolar. In: **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS**: Antología. Moscou: Editorial Progreso, 1987. 83-102.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, D. B. **Toward the problem of stages in the mental development of children**. Disponível em: <www.marxist.org>. Acesso em: dezembro 2000.

FARIA, A. L. G. **Da Escola Materna à Escola da Infância**: Pré-Escola na Itália Hoje. Cadernos Cedes, nº 37, 1995. p. 63-100.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, Ana Lúcia G., PALHARES, Marina S. (Org.). **A Educação Infantil Pós – LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados.-FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999. p. 67 – 97.

GANDINI, L. Espaços Educacionais e Envolvimento Pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella, FORMAN, George (Org.). **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1999, p.145-158.

HORN, M. G. S.. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, Educação e Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p 51-82.

KRAPIVINE, V. **Que é materialismo dialético?**. Moscou: Edições Progreso, 1986.

KISHIMOTO, T. M. (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996, 183p.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciência y personalidad**. Editorial Pueblo y Educación. La Habana, 1981.

LIMA, E. C. A. S. **A atividade da criança na idade pré-escolar**. Série Idéias, nº 10. São Paulo: FDE, 1992. p.17-23.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Lisboa: Edições 70, 1989.

MARX K. **Para a crítica da economia política: Do capital**. Os rendimentos e suas fontes. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

MAZZO, E. ; BASSO, A. **Relatório final de iniciação científica sobre análise e avaliação das condições de iluminação – natural e artificial – de quatro tipologias de edifício de creche em São Carlos**. Processo: 02/065551-4. 2003. São Carlos, Universidade de São Paulo.

MAZZEU, F. J. C. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Campinas: Caderno Cedes, vol.19, n.44, 1998, p.59-72.

MELLO, M. A. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: Educação Infantil e Educação Física**. 2001. 188p. Tese (Doutorado em Educação) – Centro d Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos.

MELLO, M. A. Aprendizagens sem dificuldades: a perspectiva histórico-cultural. In: **Aprender: Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**. Ano 5, nº 9, Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2007. p. 203-218.

MELLO, M. A.; CAMPOS, D.; MORAES, F. A.; NETO, E. S. **As percepções de educadoras de creche sobre a crise do primeiro ano**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), 2008.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, 312p.

OLIVEIRA, Z.M.R; MELLO, A.M.; VITÓRIA, T.; ROSSETTI-FERREIRA, M.C. **Creches, crianças, faz de conta e companhia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A. **A educação Multicultural da criança pequena: Um contributo para a construção da qualidade na educação de infância**. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho (Orgs.), Associação Criança: *Um Contexto de Formação em Contexto* (pp. 125-147). Braga: Livraria Minho, 2001.

POL, E. La apropiacion Del espacio. IN: INIGUEZ, L. & POL, E. **Cognicion, representacion y apropiacion del espacio**. Barcelona: Universidade de Barcelona, 1996. p.45-62.

ROCHA, M.S.P.M.L. **A construção social do brincar: modos de abordagem do real e do imaginário no trabalho pedagógico**. 1994, 173p. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

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

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade**. Petrópolis: Vozes, 1979. 156p.

SÃO PAULO, Secretaria de Estado dos Negócios da Educação. **Especificações escolares. Pré-escolar** – Módulo básico – M2. São Paulo, 1976.

SÃO PAULO, Secretaria do Menor. **Creche/Pré-Escola**. 2ª ed., São Paulo: A Secretaria, 1992. 144p.

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo / Secretaria Municipal de Educação**. – São Paulo : SME / DOT, 2006. 96p.

SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como la veo**. Moscou. Editorial Progreso, 1990.

SIEBERT, R. O adulto frente à criança: ao mesmo tempo igual e diferente. In: BONDIOLI, Anna, MANTOVANI, Susanna (Org.). **Manual de Educação Infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva**. 9ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p.77-87.

SMIRNOV, A.; LEONTIEV, A.; RUBINSHTEIN, S.; TIEPLOV, B. **Psicologia**. México: Editorial Grijalbo, 1960. 571p.

SODRÉ, L. G. P. As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a educação infantil. **Estudos e pesquisas em psicologia**. Volume 5, nº1. Rio de Janeiro, 2005.

SOUSA LIMA, M. **A cidade e a criança**. São Paulo, São Paulo: Editora Nobel, 1989. 102p.

TUAN, Yi-fu. **Espaço & Lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1995.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1996.

VYGOTSKY, L.S. ; LURIA, A. R. **Estudos Sobre a História do Comportamento: o macaco, o primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZAPORÓZHETS, A. Estúdio psicológico del desarrollo de la motricidad en el niño preescolar. In: **La Psicología Evolutiva y Pedagógica en la URSS: Antología**. Moscou: Editorial Progreso, 1987. p.71-82.

APÊNDICE 1

Atividade de extensão sobre brincadeiras denominado: A Brincadeira na Educação Infantil: significado e sentido para professoras de Educação Infantil de Educação Física.

QUESTIONÁRIO

Questão 01 – Você acha importante as crianças de 0 a 3 anos freqüentar creches? Porque?

Questão 02 – Você acha importante as crianças de 4 a 6 anos freqüentar a pré-escola? Porque?

Questão 03- Em que idade você acha que a criança deveria entrar para a escola? Porque?

Questão 04 – Quais momentos da rotina diária de sua profissão de que você mais gosta? Porquê?

Questão 05 – Quais momentos da rotina diária de sua profissão de que você menos gosta? Porquê?

Questão 06 – Quais sugestões você daria para modificar os momentos da rotina que você menos gosta?

Questão 07 – Quais momentos da rotina diária de seu trabalho que você acha mais importantes para as crianças? Porquê?

Questão 08 – Qual o numero de crianças que você trabalha atualmente? Você acha ideal? Qual o numero seria ideal?

Questão 09 – Quais as principais dificuldades que você enfrenta no dia-a-dia de seu trabalho com as crianças?

Questão 10 – Quais soluções você sugere para superar essas dificuldades?

Questão 11 – Quais os conteúdos que você acha mais importantes de serem ensinados para as crianças? Porque?

Questão 12 – Você acha que a Educação Infantil deveria trabalhar outros conteúdos além desses que você citou? Quais? Porque?

Questão 13 – Você desenvolve brincadeiras com as crianças? Porque?

Questão 14 – Em quais momentos da rotina diária você propõe brincadeiras? Porque?

Questão 15 – Quais os critérios você utiliza para definir as brincadeiras?

Questão 16 – Como você propõe essas brincadeiras para sua turma, ou seja, quais estratégias você utiliza?

Questão 17 – Em quais espaços você desenvolve essas brincadeiras?

Questão 18 – Você acha adequados tais espaços?

Questão 19 – Quais sugestões você teria para melhorar a qualidade dos espaços na sua escola?

Questão 20 – Ns dias de chuva quais espaços você tem acesso para desenvolver as brincadeiras?

Questão 21 – Você tem alguma dificuldade em utilizar os espaços para realizar as brincadeiras? Quais?

Questão 22 – Sua escola tem esquema de rodízio entre as turmas para acessos aos diferentes espaços?

Questão 23 – Qual é o tempo que você tem durante a rotina diária para desenvolver atividades de brincadeiras com as crianças?

Questão 24 – Você acha suficiente esse tempo? Porque?

Questão 25 – Quais os tipos de brincadeiras você trabalha?

- Questão 26 – De onde você retira essas brincadeiras?
- Questão 27 – Quais os tipos de brincadeiras você fazia quando era criança?
- Questão 28 – Você já utilizou algumas dessas brincadeiras com as crianças? Quais? Porque?
- Questão 29 – Como as crianças se envolveram nessas brincadeiras?
- Questão 30 – Quais brincadeiras são as preferidas das crianças na escola? Por que você acha que isso ocorre?
- Questão 31 – Quais as brincadeiras elas não gostam? Porque?
- Questão 32 – Os materiais que você tem na escola são suficientes para as atividades com as crianças?
- Questão 33 – Quais você sente falta?
- Questão 34 – Os espaços de sua escola são de boa qualidade para desenvolver as brincadeiras com as crianças? Ou seja, tipo de pisos, luminosidade, ventilação, tamanho, muito quentes, muito frios, etc.
- Questão 35 – Quais espaços você considera inadequados?
- Questão 36 – O parque tem brinquedos de qualidade?
- Questão 37 – Quais brinquedos do parque você acha que não são adequados para as crianças? Por que?
- Questão 38 – Esses brinquedos do parque tem manutenção constante? Qual é a periodicidade?
- Questão 39 – Você utiliza os brinquedos do parque para fazer uma atividade dirigida com as crianças? Quais?
- Questão 40 – Sua escola possui tanque de areia para as crianças brincarem? Se não possui, porque?
- Questão 41 – Você propõe brincadeiras na areia para a sua turma? Quais?
- Questão 42 – Você acha isso importante? Porque?
- Questão 43 – Quais os tipos de brincadeiras não dirigidas as crianças realizam na areia?
- Questão 44 – Você interfere em alguns momentos nessas brincadeiras? Quando?
- Questão 45 – O tanque de areia tem manutenção em determinados períodos do ano? Em quais?
- Questão 46 – O tanque de areia é coberto de alguma forma, depois de ser utilizado pelas turmas?
- Questão 47 – A escola possui brinquedos para as brincadeiras livres das crianças? Quais?
- Questão 48 – Como os brinquedos são guardados? Em quais lugares? Dentro da sala?
- Questão 49 – De que forma as crianças tem acesso aos brinquedos?
- Questão 50 – Como são os relacionamentos entre as crianças nas brincadeiras?
- Questão 51 – Quais são os conflitos mais freqüentes entre as crianças?
- Questão 52 – Você consegue resolver esses conflitos?
- Questão 53 – Quais estratégias você utiliza para resolver esses conflitos?
- Questão 54 – Tem algum tipo de conflito que você tem mais dificuldade em resolver?
- Questão 55 – O que significa preconceito pra você?
- Questão 56 – Você já percebeu algum indício ou atitude explícita das crianças em relação a diferentes tipos de preconceitos? Quais?
- Questão 57 – Em quais brincadeiras ou jogos você acha que surge essa questão do preconceito?
- Questão 58 – Você tem dificuldade em trabalhar com a questão dos preconceitos? Quais?
- Questão 59 – Você acha que as brincadeiras ou jogos podem contribuir para acirrar ou minimizar a questão dos preconceitos? Como?
- Questão 60 – Você gostaria de abordar outros problemas, sugestões, dificuldades que não foram focalizadas nesse questionário?

2.0 – Ambientes INTERNOS existentes na unidade escolar	Assinalar	Número
2.1 – Da Administração:		
Recepção		
Diretoria		
Sala de Apoio Técnico		
Sala de Professores		
Sala de Reuniões		
Sala de Saúde		
Sala de Primeiros Socorros		
Almoxarifado		
Sanitários Funcionários		
2.2 – De Apoio:		
Cozinha		
Copa		
Despensa		
Depósito		
Área de Serviço		
Lavanderia		
Zeladoria		
Vestiário/Sanitários Funcionários		
Refeitório Funcionários		
2.3 – Educacional:		
Berçário (0 a 11 meses)		
Berçário (12 a 23 meses) ou Berçário (0 a 23 meses)		
Sala de Banho		
Sala de Troca ou Sala de Banho e Troca		
Lactário		
Solário		
Sala de Aula (2 a 2 anos e 11 meses)		
Sala de Aula (3 a 3 anos e 11 meses)		
Sala de Aula (4 a 4 anos e 11 meses)		
Sala de Aula (5 a 5 anos e 11 meses)		
Sala de Aula (6 a 6 anos e 11 meses)		
Sanitário Infantil (2 a 3 anos e 11 meses)		
Sanitário Infantil (4 a 6 anos e 11 meses)		
Sanitário Infantil (2 a 6 anos e 11 meses)		
Sanitário de uso Adulto e Infantil		
Sanitário com adaptação para portadores de necessidades especiais		
Brinquedoteca		
Biblioteca		
Sala de TV		
Sala TV e Vídeo		
Laboratório Ciências		
Oficina de Artes		
Refeitório		
Cantina		

3.0 – Ambientes EXTERNOS existentes na unidade escolar	
3.1 – Espaços Externos	Assinalar
1- Pátio Coberto	
2- Área Recreação descoberta gramada sem brinquedos	
3- Área Recreação descoberta gramada com brinquedos	
4- Área Recreação descoberta calçada sem brinquedos	
5- Área Recreação descoberta calçada com brinquedos	
6- Área Recreação descoberta de terra sem brinquedos	
7- Área Recreação descoberta de terra com brinquedos	
8- Área Recreação com arborização	
9 – Horta	
10- Quadra Esportes	
11- Piscina	

3.2 – Brinquedos do Parque	Assinalar	Número
1- Caixa de Areia		
2- Escorregador		
3- Trepá-trepá		
4- Gira-gira		
5- Balanço		
6- Forte apache		
7- Gangorra		
8- Túnel		
9- Chuveiro		
10- Esguicho		
11- Brinquedo adaptado		

3.3 – Áreas dos Espaços Externos	Assinalar
Espaço livre gramado	
Espaço livre calçado	
Espaço livre em terra	

3.4 – Circulação Externa	Assinalar
Entrada pública em nível e passarela coberta	
Entrada pública em nível e passarela descoberta	
Entrada pública com escada e passarela coberta	
Entrada pública com escada e passarela descoberta	
Entrada pública com rampa e passarela coberta	
Entrada pública com rampa e passarela descoberta	
Entrada de serviço independente (carga e descarga)	
Entrada pública e de serviço única	

IMPRESSÕES DAS DIRETORAS SOBRE LUMINOSIDADE, TEMPERATURA E CORES DOS ESPAÇOS FÍSICOS**1- LUMINOSIDADE**

	Número	Você considera a luminosidade:
Quantas janelas possui sua sala de aula?		Ruim ()
Quantas lâmpadas possui sua sala de aula?		Regular () Boa () Ótima ()

2- TEMPERATURA

	Ruim	Regular	Boa	Ótima
Normalmente a temperatura da sala é:	()	()	()	()
Em dias quentes a temperatura da sala é:	()	()	()	()
Em dias frios a temperatura da sala é:				

3- CORES

Ambientes Internos	Cores Claras ()	Cores Escuras ()	Os dois tipos de cores ()
Você considera que essas cores para as crianças são: () ruins () regulares () boas () ótimas	Justifique:		
Ambientes Externos	Cores Claras ()	Cores Escuras ()	Os dois tipos de cores ()
Você considera que essas cores para as crianças são: () ruins () regulares () boas () ótimas	Justifique:		

(Tabela adaptada) – ABRAMOWICZ, A. (Coord.); BASSO, A.; BASSO, I.; MELLO, M.A. Processo FAPESP 99/11608-0. Relatório Final – 2ª Fase. Diagnóstico das creches municipais de São Carlos. 2004.

APÊNDICE 3 - Ambientes internos nas unidades: Administração

Unidade/Ambientes	Recepção	Diretoria	Sala de Apoio Técnico	Sala de Professores	Sala de Reuniões	Sala de Saúde	Sala de Primeiros Socorros	Almoxarifado	Sanitário de Funcionários	Total
Antonio de Lourdes Rondon	0	1	0	0	0	0	0	1	1	03
Aracy Leite Pereira Lopes	0	1	1	0	0	0	0	5	3	10
Benedita Sthal Sodré	1	1	0	1	0	0	0	1	1	05
Carmelita R. Ramalho	0	1	0	1	0	0	0	1	3	06
Casa Amarela	0	1	0	0	0	0	0	1	1	03
Casa Azul	1	1	0	1	0	0	0	1	0	04
Casa Rosa	0	1	0	0	0	0	0	0	1	02
Cônego Manuel Tobias	0	1	0	1	0	0	0	1	1	04
Dep. Lauro M. Da Cruz	0	1	0	1	0	0	0	1	1	04
Helena Dornfeld	0	1	0	1	0	0	0	1	4	07
Ida Vinciguerra	0	1	0	1	0	0	0	1	4	07
João Batista Paino	0	1	0	0	0	0	0	1	2	04
João Jorge Marmorato	1	1	0	1	0	0	0	1	4	08
José Antunes O. Souza	0	1	0	0	0	0	0	1	1	03
José Brito de Castro	0	1	0	0	0	0	0	1	2	04
Julien Fauvel	0	1	1	0	0	0	0	2	2	06
Maria Alice Vaz Macedo	1	1	1	0	0	1	0	1	1	06
Maria Lucia Marrara	0	1	0	0	0	0	0	1	1	03
Maria Luiza Perez	0	1	0	1	0	0	0	2	3	07
Monsenhor A. Siqueira	0	1	0	1	0	0	0	1	1	04
Octávio de Moura	0	1	0	0	0	0	0	1	2	04
Osmar S. de Martini	0	1	0	0	0	0	0	1	1	03
Santa Maria II	0	1	0	0	0	0	0	1	1	03
Santo Piccin	0	1	0	0	0	0	0	1	1	03
Vicente P. Rocha Keppe	1	1	0	1	0	0	0	1	4	08
Victorio Rebucci	0	1	0	0	0	0	0	2	1	04
Walter Blanco	1	1	0	1	0	0	0	2	2	07
TOTAL	6	27	3	12	0	1	0	34	49	

Esse quadro refere-se à tabela do Apêndice 2 – Item 2.1.

Ambientes internos nas unidades: **De apoio**

Unidade/Ambientes	Cozinha	Copa	Despensa	Depósito	Área de serviço	Lavanderia	Zeladoria	Vestiário Funcionários	Refeitório Funcionários	Total
Antonio de Lourdes Rondon	1	0	1	0	1	0	0	0	0	03
Aracy Leite Pereira Lopes	1	0	1	1	1	0	0	1	0	05
Benedita Sthal Sodré	1	0	1	0	0	0	0	1	0	03
Carmelita R. Ramalho	1	0	1	0	0	0	0	0	0	02
Casa Amarela	1	0	0	0	0	0	0	0	0	01
Casa Azul	1	1	1	1	1	1	0	2	0	08
Casa Rosa	1	0	1	0	1	1	0	0	0	04
Cônego Manuel Tobias	1	0	1	0	1	0	0	1	0	04
Dep. Lauro M. Da Cruz	1	0	1	0	0	0	0	0	0	02
Helena Dornfeld	1	0	1	1	1	0	0	1	0	05
Ida Vinciguerra	1	0	1	0	1	0	0	0	0	03
João Batista Paino	1	0	1	0	0	1	0	0	0	03
João Jorge Marmorato	1	0	1	0	1	0	0	0	0	03
José Antunes O. Souza	1	0	1	0	0	0	0	0	0	02
José Brito de Castro	1	0	1	0	1	0	0	0	0	03
Julien Fauvel	1	0	1	0	1	0	0	0	0	03
Maria Alice Vaz Macedo	1	0	1	0	1	1	0	1	0	05
Maria Lucia Marrara	1	0	1	0	1	0	0	0	0	03
Maria Luiza Perez	1	0	1	1	1	0	0	0	0	04
Monsenhor A. Siqueira	1	0	1	0	1	0	0	0	0	03
Octávio de Moura	1	0	1	0	1	0	0	0	0	03
Osmar S. de Martini	1	0	1	1	0	0	0	0	0	03
Santa Maria II	1	0	1	0	1	0	0	0	0	03
Santo Piccin	1	0	1	0	0	0	0	0	0	03
Vicente P. Rocha Keppe	1	0	1	0	1	0	0	0	0	03
Victorio Rebutti	1	0	0	0	0	0	0	0	0	01
Walter Blanco	1	0	1	0	1	1	0	1	0	05
TOTAL	27	1	25	5	18	5	0	10	0	

Esse quadro refere-se à tabela do Apêndice 2 – Item 2.2.

APÊNDICE 4 - Ambientes internos nas unidades: Educacional

Unidade/Ambientes	Berçário (0 a 11 meses)	Berçário (12 a 23 meses)	Sala de banho	Sala de troca ou sala de banho e troca	Lactário	Solário	Sala de aula (2 anos)	Sala de aula (3 anos)	Sala de aula (4 anos)	Total
Antonio de Lourdes Rondon	0	0	0	0	0	0	0	3	4	07
Aracy Leite Pereira Lopes	0	0	0	0	0	0	0	1	1	02
Benedita Sthal Sodré	0	0	0	0	0	0	0	1	1	02
Carmelita R. Ramalho	0	0	0	0	0	0	1	2	5	08
Casa Amarela	0	0	0	0	0	0	0	1	1	02
Casa Azul	0	0	0	0	0	0	0	1	1	02
Casa Rosa	0	0	0	0	0	0	0	1	1	02
Cônego Manuel Tobias	0	0	0	0	0	0	0	5	3	08
Dep. Lauro M. Da Cruz	0	0	0	0	0	0	0	1	1	02
Helena Dornfeld	0	0	0	0	0	0	0	3	3	06
Ida Vinciguerra	0	0	0	0	0	0	0	2	2	04
João Batista Paino	0	0	0	0	0	0	0	2	2	04
João Jorge Marmorato	0	0	0	0	0	0	0	1	1	02
José Antunes O. Souza	0	0	0	0	0	0	0	2	2	04
José Brito de Castro	0	0	0	0	0	0	0	1	2	03
Julien Fauvel	0	0	0	0	0	0	0	1	1	02
Maria Alice Vaz Macedo	1	1	0	2	1	1	1	1	1	09
Maria Lucia Marrara	0	0	0	0	0	0	3	5	3	11
Maria Luiza Perez	0	0	0	0	0	0	0	1	2	03
Monsenhor A. Siqueira	0	0	0	0	0	0	0	1	2	03
Octávio de Moura	0	0	0	0	0	0	0	4	3	07
Osmar S. de Martini	0	0	0	0	0	0	2	2	2	06
Santa Maria II	0	0	0	0	0	0	0	1	1	02
Santo Piccin	0	0	0	0	0	0	1	1	1	03
Vicente P. Rocha Keppe	0	0	0	0	0	0	0	1	3	04
Victorio Rebucci	0	0	0	0	0	0	0	2	2	04
Walter Blanco	1	1	0	2	1	1	1	1	1	09
TOTAL	2	2	0	4	2	2	9	47	51	

Esse quadro refere-se à tabela do Apêndice 2 – Item 2.3.

Ambientes internos nas unidades: **Educacional**

Unidade/Ambientes	Sala de aula (5 anos)	Sala de aula (6 anos)	Sanitário Infantil (2 a 3 anos)	Sanitário Infantil (4 a 6 anos)	Sanitário Infantil (2 a 6 anos)	Sanitário de uso adulto e infantil	Sanitário adaptado/portadores de necessidades especiais	Total
Antonio de L. Rondon	2	0	0	2	0	0	0	04
Aracy Leite Pereira Lopes	1	1	1	2	0	0	0	05
Benedita Sthal Sodré	1	1	1	2	0	0	0	05
Carmelita R. Ramalho	2	0	0	0	2	0	0	04
Casa Amarela	0	0	0	2	0	0	0	02
Casa Azul	1	0	0	2	0	1	0	04
Casa Rosa	4	0	0	0	0	2	0	06
Cônego Manuel Tobias	2	0	0	2	0	0	0	04
Dep. Lauro M. Da Cruz	2	1	2	2	0	0	0	07
Helena Dornfeld	1	1	0	2	0	0	0	04
Ida Vinciguerra	2	0	0	0	0	2	0	04
João Batista Paino	2	1	0	4	0	0	1	08
João Jorge Marmorato	1	1	2	0	2	2	0	08
José Antunes O. Souza	1	0	0	2	0	0	0	03
José Brito de Castro	1	0	0	2	0	0	0	03
Julien Fauvel	1	1	0	2	0	2	0	06
Maria A Vaz Macedo	1	0	0	0	2	0	1	04
Maria Lucia Marrara	1	0	0	0	2	2	0	05
Maria Luiza Perez	2	2	0	0	8	0	0	12
Monsenhor A. Siqueira	2	0	0	4	0	0	1	07
Octávio de Moura	2	0	0	0	0	2	0	04
Osmar S. de Martini	1	0	0	0	0	2	0	03
Santa Maria II	1	1	0	0	6	0	0	08
Santo Piccin	1	0	0	4	0	1	0	06
Vicente P. R. Keppe	4	2	0	0	2	0	0	08
Victorio Rebucci	1	0	0	2	0	0	0	03
Walter Blanco	1	0	2	4	0	0	1	07
TOTAL	41	12	8	40	24	16	4	

Esse quadro refere-se à tabela do Apêndice 2 – Item 2.3.

Ambientes internos nas unidades: **Educacional**

Unidade/Ambientes	Brinquedoteca	Biblioteca	Sala de TV	Sala de TV e Vídeo	Laboratório de Ciências	Oficina de Artes	Refeitório	Cantina	Total
Antonio de L. Rondon	0	0	0	1	0	0	1	0	02
Aracy Leite Pereira Lopes	0	0	1	0	0	0	1	0	02
Benedita Sthal Sodré	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Carmelita R. Ramalho	0	0	0	1	0	0	1	0	02
Casa Amarela	1	1	0	1	0	1	1	0	05
Casa Azul	1	1	0	1	1	1	1	0	06
Casa Rosa	1	1	0	1	0	1	1	0	05
Cônego Manuel Tobias	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Dep. Lauro M. Da Cruz	0	0	1	0	0	0	1	0	02
Helena Dornfeld	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Ida Vinciguerra	0	0	0	1	0	0	1	0	02
João Batista Paino	0	0	0	1	0	0	1	0	02
João Jorge Marmorato	0	0	0	1	0	0	1	0	02
José Antunes O. Souza	0	0	0	0	0	0	1	0	01
José Brito de Castro	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Julien Fauvel	0	1	0	0	0	0	1	0	02
Maria A Vaz Macedo	0	0	0	1	0	0	1	0	02
Maria Lucia Marrara	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Maria Luiza Perez	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Monsenhor A. Siqueira	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Octávio de Moura	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Osmar S. de Martini	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Santa Maria II	0	0	0 (nas salas)	0	0	0	1	0	01
Santo Piccin	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Vicente P. R. Keppe	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Victorio Rebucci	1	0	0	0	0	0	1	0	02
Walter Blanco	0	0	1	0	0	0	1	0	02
TOTAL	4	3	4	9	1	3	27	0	

Esse quadro refere-se à tabela do Apêndice 2 – Item 2.3

Observação: As escolas Casa Amarela, Casa Azul e Casa Rosa que disseram contar com Brinquedoteca, Biblioteca e Oficina de Artes são, salas temáticas por onde as crianças são deslocadas e não espaços específicos.

APÊNDICE 5 – Ambientes externos nas unidades

Unidade/Ambientes	Área de Recreação								Total
	Pátio Coberto	Gramada sem brinquedos	Gramada com Brinquedos	Calçada sem brinquedos	Calçada com brinquedos	Areia sem brinquedos	Areia com brinquedos	Área Arborizada	
Antonio de Lourdes Rondon	1	0	0	0	0	1	1	1	04
Aracy Leite Pereira Lopes	0	0	0	0	0	0	0	0	00
Benedita Sthal Sodré	1	0	0	0	0	0	1	0	02
Carmelita R. Ramalho	1	0	0	1	0	0	1	1	04
Casa Amarela	1 (garagem)	0	0	0	0	0	0	0	01
Casa Azul	1	0	0	0	0	1	1	1	04
Casa Rosa	0	0	0	0	1	0	0	0	01
Cônego Manuel Tobias	1	1	1	1	0	0	1	1	06
Dep. Lauro M. Da Cruz	1	0	0	0	0	0	1	1	03
Helena Dornfeld	1	1	0	0	0	0	1	1	04
Ida Vinciguerra	0	1	0	1	0	0	1	1	04
João Batista Paino	1	0	0	0	0	1	1	1	04
João Jorge Marmorato	1	0	0	1	0	0	1	0	03
José Antunes O. Souza	1	0	0	0	1	0	0	0	02
José Brito de Castro	1	0	0	1	0	0	1	0	03
Julien Fauvel	1	0	0	0	0	0	1	1	03
Maria Alice Vaz Macedo	1	1	1	1	0	1	1	0	06
Maria Lucia Marrara	1	0	1	1	0	1	0	1	05
Maria Luiza Perez	0	1	1	1	0	0	0	1	04
Monsenhor A. Siqueira	1	0	0	1	0	0	1	1	04
Octávio de Moura	1	1	1	1	0	1	1	1	07
Osmar S. de Martini	0	1	0	1	0	0	1	1	04
Santa Maria II	1	0	0	0	0	0	1	1	03
Santo Piccin	0	0	0	0	0	0	1	0	01
Vicente P. Rocha Keppe	1	1	0	1	0	0	1	1	05
Victorio Rebucci	1	0	1	0	0	0	1	1	04
Walter Blanco	1	1	1	1	0	1	1	1	07
TOTAL	21	9	7	13	2	7	21	18	

Esta quadro refere-se à tabela do Apêndice 2 – Item 3.1.

Observação: A escola Aracy Leite Pereira Lopes, na época da coleta dos dados estava em reforma, sua sede estava em um local improvisado, por isso o fato de não ser citado nenhum dos espaços analisados acima.

Ambientes externos nas unidades

Unidades/Ambientes	Horta	Quadra de Esportes	Piscina	Espaço Livre			Total
				Gramado	Calçado	Areia/Terra	
Antonio de Lourdes Rondon	1	0	0	0	1	1	03
Aracy Leite Pereira Lopes	0	0	0	0	1	0	01
Benedita Sthal Sodré	0	0	0	0	1	0	01
Carmelita R. Ramalho	0	1	1	0	1	1	04
Casa Amarela	0	0	0	0	0	0	00
Casa Azul	0	0	0	0	1	0	01
Casa Rosa	0	0	0	0	0	0	00
Cônego Manuel Tobias	1	1	1	1	1	1	06
Dep. Lauro M. Da Cruz	0	1	1	0	1	0	03
Helena Dornfeld	0	0	0	1	1	1	03
Ida Vinciguerra	0	0	0	1	1	1	03
João Batista Paino	1	0	0	1	1	1	04
João Jorge Marmorato	1	1	0	0	1	0	03
José Antunes O. Souza	1	0	0	0	1	0	02
José Brito de Castro	0	1	1	0	1	0	03
Julien Fauvel	0	1	1	0	0	1	03
Maria Alice Vaz Macedo	1	0	2 (plástico)	1	1	1	06
Maria Lucia Marrara	1	0	0	1	1	1	04
Maria Luiza Perez	1	0	0	1	1	0	03
Monsenhor A. Siqueira	0	1	1	0	1	1	04
Octávio de Moura	0	1	1	1	1	1	05
Osmar S. de Martini	0	0	0	1	1	0	02
Santa Maria II	1 (suspensa)	0	0	0	0	0	01
Santo Piccin	1	0	0	0	1	1	03
Vicente P. Rocha Keppe	1	1	1	1	1	1	06
Victorio Rebucci	1	0	0	1	0	1	03
Walter Blanco	0	0	0	1	1	0	02
TOTAL	13	9	8	12	21	13	

Esta quadro refere-se à tabela do Apêndice 2 – Item 3.1 e 3.3.

Circulação externa nas unidades

Unidades/Ambientes	Entrada Pública						Entrada de Serviço Independente	Entrada Pública e de Serviço Única	Total
	Em nível		Com escada		Com rampa				
	Passarela Coberta	Passarela Descoberta	Passarela Coberta	Passarela Descoberta	Passarela Coberta	Passarela Descoberta			
Antonio de Lourdes Rondon	1	1	0	0	0	0	1	0	03
Aracy Leite Pereira Lopes	0	1	0	0	0	0	0	1	02
Benedita Sthal Sodré	0	1	1	0	0	1	0	1	04
Carmelita R. Ramalho	0	1	0	0	0	1	1	0	03
Casa Amarela	0	0	0	0	0	0	0	1	01
Casa Azul	1	0	0	1	0	0	1	0	03
Casa Rosa	0	1	0	0	0	0	0	1	02
Cônego Manuel Tobias	1	1	0	0	1	0	1	0	04
Dep. Lauro M. Da Cruz	0	1	0	0	0	0	1	0	02
Helena Dornfeld	0	0	0	0	0	1	1	0	02
Ida Vinciguerra	0	1	0	0	0	0	1	0	02
João Batista Paino	0	0	0	1	0	1	1	0	03
João Jorge Marmorato	0	1	0	0	0	0	0	1	02
José Antunes O. Souza	0	1	0	0	0	0	1	0	02
José Brito de Castro	0	1	0	0	0	1	0	1	03
Julien Fauvel	1	1	0	0	0	0	0	1	03
Maria Alice Vaz Macedo	0	1	0	0	0	1	1	0	03
Maria Lucia Marrara	0	0	0	0	0	1	1	0	02
Maria Luiza Perez	0	1	0	0	0	0	1	0	02
Monsenhor A. Siqueira	0	1	0	0	0	0	1	0	02
Octávio de Moura	1	0	0	0	0	0	1	0	02
Osmar S. de Martini	0	0	0	1	0	1	0	1	03
Santa Maria II	0	1	0	0	0	0	0	1	02
Santo Piccin	0	1	0	0	0	0	0	1	02
Vicente P. Rocha Keppe	0	1	0	1	0	1	1	0	04
Victorio Rebutti	0	0	0	0	0	1	0	1	02
Walter Blanco	0	1	0	0	0	0	0	1	02
TOTAL	5	19	1	4	1	10	15	12	

Esta quadro refere-se à tabela do Apêndice 2 – Item 3.4.

APÊNDICE 6

TIPO DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS
1- Ler/Escrever/Contar
2- Modelar/Artes Plásticas
3- Educação Física/Movimento
4- Brincar/Jogos/Atividade Dirigida
5- Atividade Livre
6- Música/Teatro

Tipos de atividades desenvolvidas nos espaços externos nas unidades.

Unidades/Tipos de atividades	Pátio coberto	Gramada sem brinquedos	Gramada com Brinquedos	Calçada sem brinquedos	Calçada com brinquedos	Areia sem brinquedos	Areia com brinquedos	Arborizada
Antonio de Lourdes Rondon	3-4-5-6	-	-	3-4-5-6	-	2-3-4-5	2-3-4-5	2-3-4-5
Aracy Leite Pereira Lopes	-	-	-	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-
Benedita Sthal Sodré	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-	-	2-4-5	-
Carmelita R. Ramalho	1-2-3-4-5-6	-	-	1-2-3-4-5-6	-	-	3-4-5	-
Casa Amarela	1-2-3-5-6	-	-	-	-	-	-	-
Casa Azul	3-4-5-6	-	-	1-3-4-5-6	-	-	3-4-5	-
Casa Rosa	-	-	-	-	1-3-4-5-6	-	-	-
Cônego Manuel Tobias	1-2-3-4-5-6	1-4-5-6	-	1-5	6	1-5-6	1-5	1-4-5-6
Dep. Lauro M. Da Cruz	3-4-5-6	-	-	-	-	-	-	1-2-3-4-5-6
Helena Dornfeld	2-3-4-5-6	4-5	-	-	-	-	3-4-5	3-4-5
Ida Vinciguerra	1-2-3-4-5-6	3-4-5	-	3-4-5	-	-	3-4-5	3-4-5
João Batista Paino	3-5-6	3	-	-	2-4-5	5	5	5
João Jorge Marmorato	3-4-6	-	-	2-3-4-5	-	-	5	-
José Antunes O. Souza	1-2-3-4-5-6	-	-	4-5	3-4-5	-	-	1-2-3-4-5-6
José Brito de Castro	1-3-4-5-6	-	-	1-2-3-4-5-6	-	-	4-5	4-5
Julien Fauvel	1-2-3-4-5-6	-	-	1-3-4-5-6	-	1-2-3-4-5-6	1-2-3-4-5-6	1-2-3-4-5-6
Maria Alice Vaz Macedo	1-2-3-6	3-4-5-6	4-5-6	1-3-4-5-6	-	3-4-5-6	-	-
Maria Lucia Marrara	1-2-3-4-5-6	1-3-4-5-6	-	1-3-4-5-6	-	1-3-4-5	-	1-3-4-5
Maria Luiza Perez	-	1-3-4-5-6	3-4-5-6	2-3-4-5-6	-	-	-	1-3-4-5-6
Monsenhor A. Siqueira	1-2-3-4-5-6	-	-	1-2-3-4-5-6	-	-	3-4-5	1-2-3-4-5-6
Octávio de Moura	1-2-3-4-5-6	3-4-5	3-4-5	1-2-3-4-5-6	-	3-4-5	3-4-5	1-2-3-4-5
Osmar S. de Martini	-	3-4-5-6	-	3-4-5-6	-	-	-	3-4-5-6
Santa Maria II	1-2-3-4-5-6	-	-	2-3-4-5-6	-	-	1-3-4-5	1-3-4-5
Santo Piccin	-	-	-	-	-	-	4-5	-
Vicente P. Rocha Keppe	1-2-3-4-5-6	1-3-4-5	-	1-3-4-5-6	-	3-4-5	2-3-4-5	1-2-3-4-5-6
Victorio Rebucci	3-4-5	-	3-5	-	-	-	3-5	3-4-5
Walter Blanco	2-3-4-5-6	3-4-5	4-5	4-5	4-5	3-4-5	3-4-5	3-4-5
TOTAL								

Este quadro refere-se à tabela do Apêndice 2 – Tipos de atividades desenvolvidas – Itens 1 a 8.

Tipos de atividades desenvolvidas nos espaços externos nas unidades.

Unidades/Ambientes	Horta	Quadra de Esportes	Piscina	Entrada Pública	Espaço Livre		
					Gramado	Calçado	Areia/Terra
Antonio de Lourdes Rondon	4	-	-	-	-	1-2-3-4-5-6	2-3-4-5
Aracy Leite Pereira Lopes	-	-	-	-	-	1-2-3-4-5-6	-
Benedita Sthal Sodré	-	-	-	-	-	1-2-3-4-5	-
Carmelita R. Ramalho	1-2-3-4-5	3	3	3-4-5	-	1-2-3-4-5-6	3-4-5
Casa Amarela	-	-	-	-	-	4	3-4-5
Casa Azul	-	-	-	1-3-4-5-6	-	1-3-4-5-6	3-5
Casa Rosa	-	-	-	-	-	-	-
Cecília Rodrigues							
Cônego Manuel Tobias	1-5	1-2-3-4-5-6	3-4-5	1-5	1-3-4-5	1-5-6	1-2-3-4-5-6
Dep. Lauro M. Da Cruz	-	3-4-5-6	3-4-5	-	-	-	-
Dom Ruy Serra							
Helena Dornfeld	-	-	-	-	1-3-4-5	3-4-5-6	3-4-5
Ida Vinciguerra	-	-	-	1-3-4-5	3-4-5	3-4-5	3-4-5
João Batista Paino	4	-	-	2-4-5-6	3-4	3-4	5
João Jorge Marmorato	4	-	-	-	-	-	-
José Antunes O. Souza	1-4	-	5	1	-	4-5	-
José Brito de Castro	-	1-2-3-4-5-6	3-4-5	-	-	1-2-3-4-5-6	-
Julien Fauvel	-	1-3-4-5-6	3-4-5	3-4	-	1-2-3-4-5-6	1-2-3-4-5-6
Maria Alice Vaz Macedo	1-4-6	-	4-5-6	3-4-5-6	1-3-4-5-6	1-3-4-5-6	3-4-5-6
Maria Lucia Marrara	4	-	-	1-3-4-5	1-3-4-5	1-3-4-5	1-3-4-5
Maria Luiza Perez	4	-	-	-	1-3-4-5-6	1-2-3-4-5-6	-
Monsenhor A. Siqueira	-	2-3-4-5-6	3-4-5	-	-	1-2-3-4-5-6	3-4-5
Octávio de Moura	-	1-2-3-4-5-6	3-5	-	3-4-5	1-2-3-4-5-6	3-4-5
Osmar S. de Martini	-	-	-	-	3-4-5-6	3-4-5-6	-
Santa Maria II	4	-	-	-	-	1-2-3-4-5-6	-
Santo Piccin	1	-	-	3	-	1-2-3-4-5-6	2-3-5
Vicente P. Rocha Keppe	4	3-4-5-6	4-5	1-4	1-2-3-4-5-6	1-3-4-5-6	1-2-3-4-5
Victorio Rebutti	4	-	-	-	-	-	-
Walter Blanco	-	-	-	3-4-5	2-3-4-5-6	4-5	3-4-5
TOTAL							

Esta quadro refere-se à tabela do Apêndice 2 – Tipos de atividades desenvolvidas – Itens 9 a 11 e Áreas dos Espaços Externos.

APÊNDICE 7 - Tipos de atividades desenvolvidas nos espaços internos nas unidades.

Unidades/Ambientes	Sala de Aula	Biblioteca	Sala de TV	Sala de TV e Vídeo	Laboratório de Ciências	Oficina de Artes	Refeitório	Cantina
Antonio de Lourdes Rondon	1-2-3-4-5-6	-	-	4	-	-	4	-
Aracy Leite Pereira Lopes	1-2-4-5-6	-	2-3	-	-	-	-	-
Benedita Sthal Sodré	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-	-	6	-
Carmelita R. Ramalho	1-2-3-4-5-6	-	1-6	-	-	-	-	-
Casa Amarela	-	1-6	-	4-5	-	1-2-4-5	4	-
Casa Azul	1-4	1-4-6	-	3-5-6	1-4-6	1-2-4-6	4	-
Casa Rosa	-	1-4-5	1-4-5	-	-	1-2-4-5-6	1-2-3-4-5-6	-
Cecília Rodrigues								
Cônego Manuel Tobias	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-	-	-	-
Dep. Lauro M. Da Cruz	1-2-4-5-6	-	1	1-3-4-5-6	-	-	4	-
Dom Ruy Serra								
Helena Dornfeld	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-	-	2	-
Ida Vinciguerra	1-2-3-4-5-6	-	-	1-4	-	-	4	-
João Batista Paino	1	-	-	3-4-5-6	-	-	4	-
João Jorge Marmorato	1-2-4-5-6	-	-	4	-	-	4	-
José Antunes O. Souza	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-	-	1-4	-
José Brito de Castro	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-	-	1-2-4	-
Julien Fauvel	1-2-3-4-5-6	1	-	-	-	-	-	-
Maria Alice Vaz Macedo	1-2-3-4-5-6	-	-	1-3-6	-	-	1-4-6	-
Maria Lucia Marrara	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-	-	4	-
Maria Luiza Perez	1-2-4-5-6	-	-	-	-	-	1-2-4-6	-
Monsenhor A. Siqueira	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-	-	1-2-6	-
Octávio de Moura	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-	-	4	-
Osmar S. de Martini	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-	-	6	-
Santa Maria II	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-	-	1-2-3-4-5-6	-
Santo Piccin	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-	-	1-4	-
Vicente P. Rocha Keppe	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-	-	1-2-4	-
Victorio Rebutti	1-2-3-4-5-6	-	-	-	-	-	1-4-6	-
Walter Blanco	1-2-3-4-5-6	-	-	4	-	-	4	-
TOTAL								

Esta quadro refere-se à tabela do Apêndice 2 – Tipos de atividades desenvolvidas – Item Espaços Internos.

APÊNDICE 8 – Brinquedos do parque.

	Caixa de Areia	Escorregador	Trepadeira	Giratória	Balço	Forte Apache	Gangorra	Túnel	Chuveiro	Esguicho	Brinquedo adaptado	Total
Antonio de Lourdes Rondon	3	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	07
Aracy Leite Pereira Lopes	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	01
Benedita Sthal Sodré	1	2	0	1	0	0	0	0	0	0	0	04
Carmelita R. Ramalho	2	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	06
Casa Amarela*	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	03
Casa Azul	1	6	0	2	1	0	0	0	0	0	0	10
Casa Rosa	0	1	0	1	3	0	0	0	0	0	0	05
Cônego Manuel Tobias	4	3	2	2	3	0	3	1	3	0	0	21
Dep. Lauro M. Da Cruz	6	2	1	0	1	0	0	1	0	0	0	11
Helena Dornfeld	1	2	1	2	4	1	0	1	2	1	0	15
Ida Vinciguerra	3	1	0	2	1	1	1	0	0	0	0	09
João Batista Paino	2	1	0	1	1	0	0	1	0	0	0	06
João Jorge Marmorato	2	2	1	2	5	0	0	0	0	0	0	12
José Antunes O. Souza	1	2	1	2	5	0	0	1	0	0	0	12
José Brito de Castro	1	3	1	1	0	0	2	1	0	0	0	09
Julien Fauvel	1	2	1	1	8	0	9	1	6	2	0	31
Maria Alice Vaz Macedo	6	2	0	1	2	1	1	0	0	0	0	13
Maria Lucia Marrara	1	3	1	1	5	0	0	1	1	0	0	13
Maria Luiza Perez	4	2	1	2	3	0	0	1	0	0	0	13
Monsenhor A. Siqueira	3	2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	08
Octávio de Moura	3	5	3	1	2	0	0	0	0	0	0	14
Osmar S. de Martini	2	2	1	1	1	0	0	1	0	0	0	08
Santa Maria II	1	2	0	1	1	1	0	0	0	0	0	06
Santo Piccin	1	4	0	2	2	0	2	1	2	0	0	14
Vicente P. Rocha Keppe	4	4	0	0	3	0	0	2	0	0	0	13
Victorio Rebucci	2	2	1	2	3	0	1	0	0	0	0	11
Walter Blanco	2	2	1	1	4	1	1	0	0	0	0	12
TOTAL	58	60	19	31	62	5	21	13	14	4	0	

Este quadro refere-se   tabela do Apêndice 2 – Item 3.2.

Observa o – Os brinquedos referidos na Casa Amarela são pertencentes ao Parque Comunitário próximo à unidade escolar e não   própria unidade.

APÊNDICE 9 – Impressões das diretoras sobre luminosidade e temperatura das salas.

Unidade/Categorias	Luminosidade das salas			Temperatura das salas		
	Nº de Janelas	Nº de Lâmpadas	Qualidade	Normalmente	Dias Quentes	Dias Frios
Antonio de Lourdes Rondon	4	12	Boa	Regular/Boa	Regular/Boa	Regular
Aracy Leite Pereira Lopes	1	1	Regular	Boa	Boa	Boa
Benedita Sthal Sodré	2	6/18 (2 portas balcão)	Ótima	Ruim/Ótima	Ruim/Ótima	Regular/Boa
Carmelita R. Ramalho	1	2	Boa	Boa	Boa	Boa
Casa Amarela	1 (1 sala não possui)	2	Regular/Boa	Regular	Ruim	Boa
Casa Azul	1	2	Ruim	Regular	Regular	Regular
Casa Rosa	1	2	Ruim	Regular	Ruim	Boa
Cônego Manuel Tobias	3	8	Ótima	Boa	Regular	Boa
Dep. Lauro M. Da Cruz	2	4	Regular	Boa	Boa	Boa
Helena Dornfeld	2	8	Regular	Regular	Ruim	Regular
Ida Vinciguerra	4	16	Boa	Ótima	Boa	Regular
João Batista Paino	2	10	Regular	Regular	Ruim	Regular
João Jorge Marmorato	6	8	Ótima	Boa	Regular	Boa
José Antunes O. Souza	4	2	Ruim/Regular	Ruim/Regular	Ruim	Boa
José Brito de Castro	2/3	4/8	Ruim/Boa	Ruim	Ruim	Regular
Julien Fauvel	3	8	Regular/Boa	Boa	Regular	Boa
Maria Alice Vaz Macedo	2	12	Ótima	Boa	Boa	Ótima
Maria Lucia Marrara	1 grande + 2 portas	6	Ótima	Regular/Boa	Regular/Boa	Boa
Maria Luiza Perez	3 grandes	24	Boa	Regular	Ruim	Boa
Monsenhor A. Siqueira	1	6	Ótima	Boa	Regular	Boa
Octávio de Moura	2/3	8	Boa	Boa	Regular	Boa
Osmar S. de Martini	2	8	Regular	Boa	Regular	Boa
Santa Maria II	4	12	Boa	Regular	Regular	Boa
Santo Piccin	2	8	Regular	Regular	Ruim	Boa
Vicente P. Rocha Keppe	4	16	Boa	Boa	Regular	Boa
Victorio Rebusci	4	8	Boa	Boa	Regular	Regular
Walter Blanco	3	12	Ótima	Boa	Boa	Boa
TOTAL						

Este quadro refere-se à tabela do Apêndice 2 – Impressões das diretoras sobre luminosidade, temperatura e cores dos espaços físicos – Itens 1 e 2.

Impressões das diretoras sobre as cores dos espaços físicos internos.

Unidade/Categorias	Ambientes Internos			Você considera que essas cores para as crianças são:				Justificativa
	Cores Claras	Cores Escuras	Os dois tipos de cores	Ruins	Regulares	Boas	Ótimas	
Antonio de Lourdes Rondon	1				1			O pavilhão antigo precisa de uma nova pintura
Aracy Leite Pereira Lopes	1					1		O ambiente não se torna pesado, fica agradável
Benedita Sthal Sodré	1				1			Não justificou
Carmelita R. Ramalho	1						1	O ambiente fica mais agradável.
Casa Amarela	1					1		Não justificou.
Casa Azul			1	1				Porque torna o ambiente cansativo.
Casa Rosa	1				1			Precisa de pintura.
Cônego Manuel Tobias	1						1	Calmantes.
Dep. Lauro M. Da Cruz	1				1			Deveria ser algo mais harmonioso, mais colorido e incentivador (estimulante).
Helena Dornfeld	1				1			Gostaríamos de cores mais alegres.
Ida Vinciguerra	1						1	Não justificou.
João Batista Paino	1					1		Acalmam as crianças.
João Jorge Marmorato	1					1		Não justificou.
José Antunes O. Souza			1		1			Não justificou.
José Brito de Castro	1					1		O ambiente fica mais claro.
Julien Fauvel	1					1		A pintura está precisando de retoque.
Maria Alice Vaz Macedo	1						1	Ajudam a tornar o ambiente mais tranquilo. As cores usadas na escola foram escolhidas pelas professoras, já pensando na melhoria do ambiente.
Maria Lucia Marrara	1					1		Ambiente agradável.
Maria Luiza Perez	1					1		Ajuda a clarear o ambiente.
Monsenhor A. Siqueira	1						1	Aspecto mais suave, menos cansativo (visualmente).
Octávio de Moura	1				1			A pintura interna deveria ser mais clara.
Osmar S. de Martini	1					1		Não justificou.
Santa Maria II	1					1		Não justificou.
Santo Piccin	1					1		Auxilia na iluminação do ambiente.
Vicente P. Rocha Keppe	1						1	O ambiente não polui visualmente e permite a exposição de trabalhos e enfeites sem qualquer ambiente “pesado”.
Victorio Rebucci	1					1		Não justificou.
Walter Blanco	1						1	As cores claras “auxiliam” na exposição de trabalhos pedagógicos das crianças, são cores neutras que permitem aparecer mais as cores das atividades infantis.
TOTAL	25	0	2	1	7	12	7	

Este quadro refere-se à tabela do Apêndice 2 – Impressões das diretoras sobre luminosidade, temperatura e cores dos espaços físicos – Item 3.

Impressões das diretoras sobre as cores dos espaços físicos externos.

Unidade/Categorias	Ambientes Internos			Você considera que essas cores para as crianças são:				Justificativa
	Cores Claras	Cores Escuras	Os dois tipos de cores	Ruins	Regulares	Boas	Ótimas	
Antonio de Lourdes Rondon			1		1			O pavilhão antigo precisa de uma nova pintura.
Aracy Leite Pereira Lopes	1					1		Não justificou.
Benedita Sthal Sodré			1	1				Não justificou.
Carmelita R. Ramalho	1						1	O ambiente fica mais agradável.
Casa Amarela	1					1		Não justificou.
Casa Azul			1		1			As crianças passam a maior parte do tempo fora desse ambiente.
Casa Rosa	1				1			Precisa de pintura.
Cônego Manuel Tobias			1			1		Alegres.
Dep. Lauro M. Da Cruz	1				1			É regular devido às condições. Estão sujas, desbotadas e descascando.
Helena Dornfeld	1				1			Gostaríamos de cores mais alegres.
Ida Vinciguerra	1						1	Não justificou.
João Batista Paino	1					1		Acalmam as crianças.
João Jorge Marmorato	1					1		Não justificou.
José Antunes O. Souza		1				1		Não justificou.
José Brito de Castro	1				1			Ambientes coloridos estimulam a percepção das crianças (criatividade).
Julien Fauvel	1					1		Precisam de retoque.
Maria Alice Vaz Macedo	1						1	Ajudam a tornar o ambiente mais tranquilo. As cores usadas na escola foram escolhidas pelas professoras, já pensando na melhoria do ambiente.
Maria Lucia Marrara	1					1		Precisa de uma pintura nova.
Maria Luiza Perez	1					1		Seria melhor mais colorida. Mas não cansativa.
Monsenhor A. Siqueira	1						1	Não justificou.
Octávio de Moura	1				1			As cores deveriam ser mais coloridas.
Osmar S. de Martini			1		1			Não justificou.
Santa Maria II	1					1		Não justificou.
Santo Piccin			1		1			Tanto a cor clara quanto a escura revelam a "sujeira".
Vicente P. Rocha Keppe	1						1	Não justificou.
Victorio Rebucci	1					1		Não justificou.
Walter Blanco	1						1	Nas paredes externas as cores claras são boas para pinturas infantis e colocação de faixas informativas, não atrapalham a visualização.
TOTAL	20	1	6	1	9	11	6	

Este quadro refere-se à tabela do Apêndice 2 – Impressões das diretoras sobre luminosidade, temperatura e cores dos espaços físicos – Item 3.

