

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
CURSO DE MESTRADO

AMBIENTE FÍSICO E DESENVOLVIMENTO
PSICOLÓGICO: INVESTIGAÇÃO DO COMPORTAMENTO DA
CRIANÇA NO ESPAÇO DE PARQUE DAS INSTITUIÇÕES DE
EDUCAÇÃO INFANTIL

FLORIANÓPOLIS
2010

Luana dos Santos Raymundo

Ambiente físico e desenvolvimento psicológico: investigação do comportamento da criança no espaço de parque das instituições de educação infantil

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Professora Ariane Kuhnen

Florianópolis
2010

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária
da
Universidade Federal de Santa Catarina

R273a Raymundo, Luana dos Santos

Ambiente físico e desenvolvimento psicológico
[dissertação] : investigação do comportamento da criança
no espaço de parque das instituições de educação infantil /
Luana dos Santos Raymundo ; orientadora, Ariane Kuhnen. -
Florianópolis, SC, 2010.

197 p.: il., grafs., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

1. Psicologia ambiental. 2. Interação infantil. 3.
Mapeamento comportamental. I. Kuhnen, Ariane. II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU 159.9

À Dominique.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, aos meus pais e irmãs, que me apoiaram na realização de mais uma etapa profissional. Em especial a minha mãe que me ajudou por várias vezes nos cuidados com a Dominique, para que esta não sentisse tanto os muitos momentos que precisei ficar ausente.

Agradeço a minha orientadora, Professora Ariane Kuhnen, por me conceder a oportunidade de ser sua orientanda e compartilhar comigo um pouco de sua sabedoria. Muito obrigada pelos momentos de orientação e por me mostrar os caminhos da pesquisa científica, sempre com muita paciência e acolhimento para as minhas angústias.

À Maíra, não somente por me ajudar muito com o tratamento dos dados da pesquisa, mas principalmente por se mostrar uma grande amiga.

Aos amigos bolsistas do Laboratório de Psicologia Ambiental que colaboraram muito para que este trabalho se concluísse. Um agradecimento especial para a Giordana quando, mais uma vez, nos encontramos para compartilharmos os desafios da pesquisa; e para a Lia, pois sua ajuda durante a coleta de dados foi fundamental.

À UFSC e ao Programa de pós-graduação em Psicologia por permitir a concretização de tudo isso.

À CAPES que possibilitou a realização do mestrado através da concessão de bolsa durante este período.

À Creche e ao SEI que gentilmente abriram as portas, sem restrições, para a efetivação da coleta dos dados. E aos seus profissionais que não mediram esforços para me ajudar com a pesquisa.

A todas as crianças que participaram da coleta dos dados. Tenham certeza que cada rostinho e que cada aventura no parque estão gravados carinhosamente em minha memória.

E, agradeço com muito amor àqueles que sempre estiveram ao meu lado, me incentivando, auxiliando e tendo muita paciência comigo, motivos do meu viver, Ângelo e Dominique.

No fundo do quintal,
amarelinha,
esconde – esconde,
jogo de anel,
um amor e três segredos.

No fundo do quintal
passarinhos,
tesouros,
piratas e navios,
as velas todas armadas.

No fundo do quintal,
casinha de boneca,
comidinha de folha seca,
eu era a mãe, você era o pai.

Quando não existe quintal,
como é que se faz?
(Autoria desconhecida)

RAYMUNDO, Luana dos Santos. Ambiente físico e desenvolvimento psicológico: investigação do comportamento da criança no espaço de parque das instituições de educação infantil. Florianópolis, 2010. XX f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Ariane Kuhnen

Data da defesa: 03/03/2010

RESUMO

Objetivando identificar as características existentes nas configurações dos parques de instituições de educação infantil, relacionando os aspectos físicos observados com os padrões de atividades desenvolvidas pelos seus usuários, este estudo recorreu à aplicação da técnica do mapeamento comportamental (centrado no lugar e na pessoa). Através de mapas representa-se graficamente as localizações e comportamentos das crianças no espaço, relacionando espaço físico, delimitado e subdividido, e a atividade dos usuários, classificada em categorias. A pesquisa foi conduzida em 2 unidades educativas do município de Florianópolis/SC caracterizadas aqui como Contexto 1 e Contexto 2. Trata-se de uma pesquisa descritiva exploratória na qual os participantes, crianças entre 3 e 5 anos, foram observados no período de atividade livre nos espaços abertos das escolas. O planejamento da pesquisa envolveu, além da busca teórica, critérios éticos e metodológicos e buscou que os resultados oferecessem parâmetros para organizar e reorganizar o ambiente das escolas participantes na medida em que oferecem diretrizes para que estas aperfeiçoem o uso dos espaços abertos existentes. Os resultados obtidos com a técnica do mapeamento comportamental foram complementados com dados de entrevistas realizadas com os profissionais das escolas e discutidos com base nas características do desenvolvimento das crianças e do contexto pesquisado. A análise dos dados foi realizada por meio de tratamento estatístico com o teste do Qui-quadrado com comparações dos percentuais de ocupação e interação em cada setor do espaço de cada escola individualmente. Esta análise evidenciou a preferência, em ambos os contextos, de determinados setores dos parques (Equipamentos) por seus usuários. Setores constituídos por equipamentos de múltiplas funções (Bombeiros e Casa do Tarzan) possibilitaram, além das atividades motoras propostas pelos fabricantes, atividades associativas (Díades) e uma maior diversidade de brincadeiras (Faz-de-conta). As

características físicas dos espaços (Dimensão, Vegetação, Desenho) deram previsibilidade para algumas atividades, como, por exemplo, a atividades de jogos com bola só observadas no Contexto 2. As meninas, em ambos os estudos, foram as responsáveis pela maior ocupação dos equipamentos de Balanços e Caixa de areia, enquanto os meninos utilizaram mais os equipamentos múltiplos e que oferecem maior mobilidade (Bombeiros, Casa do Tarzan e Campinho de futebol). Concluímos que para entendermos como o ser humano pode modificar o ambiente para que suas necessidades sejam atendidas é necessário que analisemos o ambiente afim de identificarmos indícios sobre a forma apropriada de utilizá-lo.

Palavras-chave: psicologia ambiental, interação infantil, mapeamento comportamental.

RAYMUNDO, Luana dos Santos. Physical environment and psychological development: investigating the child's behavior in the playground at early childhood educational institutions. Dissertation (Master in Psychology) – Psychology Graduate Program, Federal University of Santa Catarina.

ABSTRACT

In order to identify the features offered by parks' design at early childhood institutions relating the physical aspects observed with the standards activities developed by their users, this study used the behavioral mapping technique, focused in place and people. The behavioral mapping shows, through a map, the locations and behaviors of people in space, comparing the physical space, defined and divided, and the users' behavior, classified into categories. The study was carried out in 2 educational units in the city of Florianopolis/SC (Context 1 and Context 2). This is an exploratory descriptive study in which the participants, children between 3 and 5 years, were observed in their period of free activities at their school parks. The study plan involved, beyond theoretical search, also ethical and methodological criteria, and this study also attempted that the results obtained could provide tools to organize and reorganize the physical environment of the parks of the involved schools as it could at the same time offer guidance to refine the use of their spaces. The results obtained by the behavioral mapping technique were supplemented with collected data by interviews with professionals at those schools and discussed based on the characteristics of children's development and the research context. Data analysis was performed using a statistical treatment with the chi-square comparing the percentage of occupation and the interaction in every school park sector. In both studies, the analysis revealed some sections of the park had preference by its users (Equipment). Sectors made of multifunction equipment (Firemen and Tarzan's house) allow, beyond the activities proposed by manufacture, associative activities (Diade) and greater diversity of play (make-believe). Physical characteristics of the parks (Dimension, Vegetation and Design) gave predictability to same activities like ball games observed in Study 2. In both studies girls were responsible for occupation of playground swing sandboxes while boys preferred to use multifunction equipment (Firemen, Tarzan's house and football field). We conclude that to understand how humans can modify the environment so that your needs are met we need to analyze the environment in order to identify clues about the proper way to use it.

Keywords: environmental psychology, peer interaction, behavioral mapping.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	OBJETIVOS	20
	2.1 Objetivo geral.....	20
	2.2 Objetivos específicos	20
3	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
	3.1 A teoria bioecológica do desenvolvimento humano ..	21
	3.1.1 O modelo PPCT - Processo-Pessoa-Contexto-Tempo	22
	3.2 A psicologia ambiental	27
	3.2.1 Relação entre ambiente escolar e desenvolvimento humano ..	31
	3.2.1.1 Com o olhar no espaço aberto da escola.....	34
	3.3 Algumas características do pátio da escola de educação	
	infantil.....	37
	3.3.1 A dimensão do espaço	37
	3.3.2 A presença de equipamentos de <i>playground</i> no espaço	
	aberto da escola	39
	3.3.3 A questão da segurança no <i>playground</i>	42
	3.3.4 A presença de vegetação e outros elementos da natureza.....	46
	3.3.5 O espaço aberto da escola como lugar de atividade física	50
	3.3.5.1 A educação física na educação infantil	52
	3.4 O contexto da educação infantil.....	53
	3.4.1 Parâmetros para a infra-estrutura das unidades de	
	educação infantil	56
	3.4.2 A organização do espaço na educação infantil.....	59
	3.4.2.1 O brincar na educação infantil.....	62
	3.4.2.2 O brincar como uma questão de gênero	66
4	MÉTODO.....	69
	4.1 Caracterização da pesquisa.....	69
	4.2 Participantes	70
	4.3 Instrumentos.....	71
	4.4 Procedimentos.....	78
	4.4.1 Mapeamento comportamental centrado no lugar	78
	4.4.2 Mapeamento comportamental centrado na pessoa.....	80
	4.4.3 Teste de concordância.....	80

4.4.4	Entrevistas.....	81
4.5	Cuidados éticos	82
4.6	Dados obtidos.....	82
4.6.1	Análise dos dados	83
5	RESULTADOS.....	84
5.1	Contexto 1 – Unidade educativa municipal (Creche)	84
5.1.1	Caracterização.....	84
5.1.2	Localização	85
5.1.3	Os usuários.....	86
5.1.4	Os objetivos da Creche	87
5.1.5	O funcionamento.....	88
5.1.6	A estrutura física.....	90
5.1.7	O espaço aberto do <i>playground</i>	93
5.1.8	O que diz o profissional da Creche - entrevistas.....	97
5.1.9	Como ocorre a ocupação do espaço – mapeamento comportamental centrado no lugar.....	102
5.1.10	As interações sociais identificadas no <i>playground</i> ..	105
5.1.11	As atividades associativas que ocorrem no <i>playground</i>	108
5.1.12	Utilização do <i>playground</i> segundo as idades das crianças – mapeamento comportamental centrado na criança ...	109
5.2	Contexto 2 – Serviço de educação infantil.....	117
5.2.1	Caracterização.....	117
5.2.2	Localização	118
5.2.3	Os usuários.....	118
5.2.4	Os objetivos do SEI	119
5.2.5	O funcionamento.....	120
5.2.6	A estrutura física.....	121
5.2.7	O espaço aberto maior	127
5.2.8	O que diz o profissional do SEI - entrevistas.....	130
5.2.9	Como ocorre a ocupação do <i>playground</i> – mapeamento comportamental centrado no lugar.....	137
5.2.10	Os padrões de interação no <i>playground</i>	141
5.2.11	As atividades associativas que ocorrem no <i>playground</i>	143
5.2.12	Utilização do <i>playground</i> segundo as idades das crianças – mapeamento comportamental centrado na criança ...	145
6	DISCUSSÃO	151
6.1	Como as crianças utilizam os espaços abertos nas	

escolas.....	151
6.2 Como ocorre a interação social nos <i>playgrounds</i>	153
6.3 A influência da organização dos espaços.....	156
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
7.1 Limitações da pesquisa	166
7.2 Conclusões	167
8 REFERÊNCIAS.....	169
9 LISTA DE FIGURAS.....	181
10 LISTA DE TABELAS.....	183
11 APÊNDICES.....	184

1 INTRODUÇÃO

Os hábitos cotidianos de vida transformam-se com o passar do tempo e as rotinas das crianças não estão imunes a essas transformações. O brincar ao ar livre que antes acontecia nas ruas dos bairros em que morávamos foi sendo substituído pelo brincar em espaços interiores cobertos e fechados de menor dimensão. Esta nova configuração do espaço lúdico parece satisfazer o adulto e o interesse dos pais de deixarem seus filhos em locais seguros, mas será que satisfaz os anseios e necessidades desenvolvimentais das crianças de brincar com liberdade em espaços abertos e em grupo? Hoje, parte substancial da população urbana vive em espaços residenciais restritos, sem acesso a espaços abertos e praças, sem a prática da atividade física nos clubes, sem andar pelas ruas, e isso tudo, que não é uma escolha da criança, faz com que ela se acostume com a inatividade e se adapte aos espaços que lhe são oferecidos.

Dentro dessa perspectiva, é desejável que um local, inserido em um contexto sócio-cultural urbano repleto de privações ambientais, destinado especificamente ao atendimento à primeira infância – como é o caso das instituições de educação infantil – tenha, antes de tudo, um espaço pensado em função do seu pleno desenvolvimento psicossocial e físico, que motive crianças e educadores a criar inúmeras possibilidades que levem ao bem-estar e qualidade de vida dos envolvidos em tal tarefa. É importante lembrar que o ambiente escolar é, muitas vezes, o único espaço aberto disponibilizado para brincar e conviver com outros semelhantes em nossa sociedade (Elali, 2002, 2003; Fernandes, 2006; Fernandes & Elali, 2008).

Carregando esta responsabilidade, a escola é levada a criar um lugar favorável à eclosão de atividades lúdicas e de interação social guiando-se por uma proposta político-pedagógica onde deixa claro seu modo de compreender o desenvolvimento e necessidades humanas (A. B. Lima & Bhering, 2006). Entretanto a organização do ambiente físico nas escolas de educação infantil, enquanto elemento curricular e de aprendizagem visando atender funções relativas ao desenvolvimento infantil, ainda é novidade entre os profissionais que ali atuam (Campos-de-Carvalho, 2004a).

Com o intuito de investigar o brincar nos processos de educação e de aprendizagem das crianças na escola, a atividade lúdica tem sido vista no campo científico através da caracterização de suas peculiaridades e da identificação das suas relações com o desenvolvimento e com a saúde, entre outros objetivos. A literatura tem

mostrado que as brincadeiras têm um papel fundamental no desenvolvimento da criança, pois apresentam atividades que envolvem a expressão de características da personalidade e da aprendizagem (A. M. Carvalho, Alves, & Gomes, 2005; Conti & Sperb, 2001; Hansen, Macarini, Martins, Wanderlind, & Vieira, 2007; Kishimoto, 2001; Macarini & Vieira, 2006; Rossetti & Souza, 2005; Wajskop, 1997). Baseado nisso a legislação brasileira através da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), assim como através dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) para a educação infantil enfatizam a importância do brincar para esta faixa etária escolar (Barros et al., 1999; Faria, 1999; A. B. Lima & Bhering, 2006; Rossetti-Ferreira & Silva, 2005).

No entanto, a educação infantil quando não está estruturada para tal, organiza-se de forma que os espaços não são motivadores para as brincadeiras das crianças. Os espaços destinados ao brincar livre, como no caso do *playground* e seus equipamentos, é frequentemente negligenciado no planejamento político pedagógico das escolas. Apesar do educador considerar o brincar como algo essencial para o desenvolvimento da criança, apenas a sala de aula vem recebendo a devida atenção (Abramowicz & Wajskop, 1999; Zamberlan, Basani, & Araldi, 2007). Dessa forma se constata uma negação da relevância do espaço físico aberto destinado ao brincar como um meio para a construção social do sujeito e seu desenvolvimento psicológico e físico.

As possíveis explicações para o fato de as escolas apresentarem dificuldades na organização do espaço aberto, podem estar relacionadas com a expectativa da sociedade que ainda prioriza a assistência (atendimento das necessidades de higiene, alimentação, descanso e segurança) e a educação formal (através do cumprimento do currículo) em detrimento da importância aos momentos de atividade lúdica para o desenvolvimento e aprendizagem. E também pela dificuldade em se realizar a manutenção constante desses espaços.

A construção de conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento e educação infantil, o aumento na demanda por instituições de cuidado e educação para a faixa etária e o desenvolvimento de políticas públicas parecem ser os principais fatores responsáveis pelos avanços obtidos com a educação coletiva de crianças de 0 a 6 anos (Rossetti-Ferreira & Silva, 2005). Os estudos procuram identificar os vários aspectos envolvidos no desenvolvimento da criança no ambiente educacional focando na interação entre as crianças e na investigação do desenvolvimento saudável, entendendo a realidade do desenvolvimento de uma forma bem mais complexa que apenas pela

relação mãe-bebê (Azevedo et al., 2004; Barros et al., 1999; Faria, 1999; A. B. Lima & Bhering, 2006; F. d. S. Souza & Rheingantz, 2006). O que leva a constatação de que, em instituições dessa natureza, para se criar um ambiente adequado e de qualidade é importante avaliar o contexto, o ambiente físico, o grupo de atividades, a rotina, os recursos materiais, atividades, formação dos profissionais e participação da comunidade e dos pais nos programas, interações existentes, entre outros fatores constituintes dessa complexidade de relações.

O espaço aberto das escolas de educação infantil e suas características físicas enquanto lugar privilegiado para o brincar vem sendo negligenciado também pelos pesquisadores e estudiosos do desenvolvimento infantil. Gilmartin (2002) e Nicoletti e Manoel (2007) constataram que o pátio escolar é visto apenas como possuindo duas funções básicas, o de ser local para o horário do recreio e das atividades de educação física, sendo este momento escolar frequentemente pesquisado apenas no âmbito do ensino fundamental (Arbogast, Kane, Kirwan, & Hertel, 2009; Neuenfeld, 2003; Pellegrini, Blatchford, Kato, & Baines, 2004). Tal constatação demonstra as lacunas existentes na investigação do espaço escolar como um a gente promotor de desenvolvimento e aprendizagem também na idade pré-escolar das crianças.

Mais recentemente, a psicologia ambiental vem travando um diálogo teórico-metodológico com as áreas de educação e desenvolvimento humano discutindo a relação entre a pessoa em desenvolvimento e o ambiente físico, entre as concepções arquitetônicas e o projeto educativo do ambiente escolar (Elali, 1997; Pol & Morales, 1991). A psicologia ambiental entende que a relação pessoa-ambiente deve ser compreendida observando o modo pelo qual os aspectos sociais e físicos dos ambientes interferem nos comportamentos e da mesma forma, as ações humanas, por sua vez, afetam os entornos, culminando na idéia de bidirecionalidade entre pessoa-ambiente (Corral-Verdugo, 2005). Esse entendimento encontra consonância com teorias do desenvolvimento psicológico como veremos na seqüência dessa pesquisa.

Portanto, esta pesquisa entende que a psicologia ambiental vem contribuindo com as ciências do desenvolvimento ao dirigir seu olhar para a relação entre o espaço físico escolar e o desenvolvimento infantil. Há perspectivas que auxiliam melhor a análise de alguns aspectos concretos da realidade escolar que outras. Uma análise funcional por exemplo, será útil para conhecer as implicações ambientais das necessidades das crianças e dos professores, conforme os princípios

problematizados pela psicologia do desenvolvimento. A metodologia naturalista de Barker (um dos precursores da psicologia ambiental) irá reforçar a necessidade de se conhecer a realidade de alguns aspectos da interação social que acontecem em contextos concretos. Os resultados dos estudos experimentais nos apontam dados de interesse para conhecer os efeitos do tamanho e da densidade, bem como, do arranjo espacial no ambiente escolar. A análise sistêmica da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner possibilitará a compreensão do impacto do contexto escolar sobre o desenvolvimento da criança.

A pesquisa em desenvolvimento humano abordada pela perspectiva sistêmica da teoria bioecológica, de acordo com Polônia, Dessen e Silva (2005) vem crescendo, visto que, a ciência do desenvolvimento humano passou a entender e a expandir sua compreensão de desenvolvimento atribuindo a este todas as dimensões, desde as biológicas até as sociais em todo o ciclo da vida do indivíduo (M. E. d. Mota, 2005). Assim, a visão do desenvolvimento humano, baseada numa perspectiva sistêmica e ecológica, enfatiza a relação bidirecional e interdependente entre pessoa-ambiente assim como é preconizado também pela psicologia ambiental (Campos-de-Carvalho, 2004a).

O referencial teórico da abordagem ecológica do desenvolvimento humano proposta por Bronfenbrenner (1979/1996) pensa o desenvolvimento como uma função integrada da pessoa com o seu meio (contexto). Apesar desta abordagem analisar o ambiente de desenvolvimento como um sistema de nichos ecológicos, de estruturas dinâmicas e interdependentes, abrangendo desde os ambientes mais imediatos de interação aos mais distantes, tais como cultura, subcultura e sistemas de crenças, neste trabalho exploraremos apenas o contexto imediato do ambiente escolar. O microsistema escolar possui várias especificidades, elementos como características físicas e materiais, atividades planejadas, papéis, relações interpessoais que, enquanto padrões de interação, conforme persistem e progridem no tempo constituem veículos de mudanças comportamentais e de desenvolvimento individual (Goldberg, Yunes, & Freitas, 2005).

Assim, neste estudo, ao focarmos na descrição das características físicas do ambiente escolar não estamos negando a existência neste contexto de uma estrutura complexa que envolve a pessoa em desenvolvimento e os processos bidirecionais que operam tanto dentro dos subsistemas pessoais quanto entre os subsistemas que ligam a pessoa em desenvolvimento ao mundo externo. O principal efeito da perspectiva ecológica neste trabalho é que ela oferece estrutura para

identificar ambientes ecológicos do desenvolvimento infantil e constitui um recurso à organização e análise do material coletado, além de auxiliar na identificação das forças e experiências ocorridas no espaço escolar que moldam o desenvolvimento humano.

Nesse sentido, ainda que o presente trabalho não permita aprofundar a análise dos 4 elementos constituintes do modelo (Pessoa, Processo, Contexto e Tempo), ele o toma como referencial teórico na busca de uma visão ampliada da relação criança-ambiente, que permita contemplar prováveis influências das variáveis das crianças, das idéias dos adultos e do ambiente físico. Numa perspectiva ecológica a experiência em Creche e pré-escolas tende a produzir um impacto no desenvolvimento no domínio das atividades molares, papéis e estruturas interpessoais. Portanto, as informações sobre o comportamento da criança nas situações de vida cotidiana (brincadeiras no *playground* durante o recreio), incluindo as atividades que realiza, os papéis e relacionamentos em que se envolve com outras crianças são aspectos que não podem ser omitidos.

O estudo do espaço escolar em dois contextos distintos, como o realizado neste trabalho, evidencia as diferenças e semelhanças existentes nas configurações dos lugares e sua influencia nos padrões de interação social e nas características das brincadeiras. Estas comparações e paralelos visam, além de preencher as lacunas existentes no estudo do espaço aberto, fornecer diretrizes para que as escolas possam organizar seus espaços, e auxiliar na compreensão e utilização deste local como uma estratégia promotora de bem estar, qualidade de vida e aprendizagem para as crianças.

O termo contexto será utilizado neste estudo quando se referir às características tanto físicas quanto sociais do ambiente pesquisado e por vezes será utilizado como sinônimo para ambiente de desenvolvimento. Já o termo ambiente físico se refere tanto aos espaços construídos quanto aos naturais do contexto pesquisado. O termo espaço construído se refere às estruturas e configurações das construções, nesta pesquisa irá se referir ao prédio da escola que abriga as salas de aula, banheiros, salas de direção, refeitórios, etc. O termo espaço com vegetação ou natureza engloba tanto as nativas como espaços paisagísticos exteriores (como a arborização de praças e jardins). O espaço aberto da escola se refere a todos os espaços externos ao prédio, ou seja, é constituído por áreas descobertas como pátios e espaços de *playground* (área de recreação também conhecida como parque). Assim, no decorrer desta pesquisa, parque e *playground* serão tratados como sinônimos.

Com base na teoria bioecológica de Bronfenbrenner e nos dados

dos estudos em psicologia ambiental (Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000; Campos-de-Carvalho & Souza, 2008; Elali, 2003; Fernandes & Elali, 2008; Sager, Sperb, Roazzi, & Martins, 2003), pressupõe-se que o espaço físico escolar relaciona-se com o comportamento das crianças e que as diferenças nas características do espaço aberto (tamanho, vegetação, equipamentos, arranjos) são significativas na forma de ocupação deste como um todo, mediando as preferências pelas crianças por certos equipamentos e setores, assim como os padrões de interação social e as atividades vivenciados por estas.

Sendo assim, esta pesquisa pretende responder a seguinte interrogação: Que características físicas do espaço aberto escolar estão relacionadas com as atividades de interação social das crianças nas instituições de educação infantil?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Relacionar as configurações dos *playgrounds* de instituições de educação infantil com os padrões de interação social e as atividades desenvolvidas por crianças entre 3 e 5 anos, em dois contextos educacionais do município de Florianópolis.

2.2 Objetivos específicos

- Verificar as características físicas do espaço em estudo;
- Investigar a organização e estruturação dada ao *playground* pelas instituições;
- Conhecer o significado atribuído ao espaço aberto escolar no planejamento pedagógico das instituições;
- Verificar a ocupação do *playground* pelas crianças;
- Identificar os padrões de interação social que ocorrem no *playground*;
- Identificar as atividades desenvolvidas pelas crianças no *playground*;
- Fornecer diretrizes para que as escolas possam organizar seus espaços.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 A teoria bioecológica do desenvolvimento humano

A Ciência do Desenvolvimento busca identificar as características do desenvolvimento harmônico do indivíduo, que integra não apenas um aspecto, mas todas as dimensões do desenvolvimento (M. E. d. Mota, 2005). Portanto, envolve o estudo de variáveis afetivas, cognitivas, sociais e biológicas em todo ciclo da vida. Desta forma, faz interface com diversas áreas do conhecimento como a biologia, antropologia, sociologia, educação, medicina, psicologia, entre outras (Dessen & Guedea, 2005).

As tendências atuais no estudo do desenvolvimento humano enfatizam a necessidade da ênfase na pesquisa estar direcionada, quando pelo interesse nos anos iniciais da vida dos indivíduos, às interações concretas da criança em suas atividades cotidianas, entendendo como as variáveis internas e externas ao indivíduo afetam o seu desenvolvimento (Krebs, s/d). Variáveis internas são aquelas ligadas à maturação orgânica do indivíduo, as bases genéticas do desenvolvimento, já as variáveis externas são aquelas ligadas à influência do ambiente no desenvolvimento (M. E. d. Mota, 2005). Da mesma forma essas novas abordagens de investigação do desenvolvimento humano chamam atenção para a importância de se entender as diversas interações que ocorrem nos múltiplos contextos em que o desenvolvimento se dá. Incluindo-se nesta discussão uma análise do momento histórico em que o indivíduo se desenvolve (Polonia et al., 2005).

A teoria bioecológica de Bronfenbrenner (1999) é um exemplo dessa tentativa. Ao enfatizar a relação bidirecional e interdependente entre o desenvolvimento humano e o ambiente mostra seu interesse por estudos no curso da vida e por abordagens contextuais e sistêmicas. Bronfenbrenner partiu das teorias de Piaget e Vygotsky para esboçar alguns de seus conceitos. Seu modelo integra as características biológicas e sociais da pessoa, as mudanças que foram ocorrendo como um processo ao longo da vida nas e pelas relações estabelecidas com o meio, as características físicas, políticas, econômicas, culturais, etc. do contexto e os eventos de ordem biológica e sócio-cultural que tiveram impacto na vida da pessoa no decorrer do tempo (Polonia et al., 2005).

Num primeiro momento, década de 70, a teoria de Bronfenbrenner (1979/1996) - chamada de teoria dos sistemas ecológicos - deu ênfase na reflexão sobre as interconexões ambientais e seu impacto sobre as forças que afetam o crescimento psicológico.

Tinha no ambiente seu foco principal. Utilizou-se do termo “ecológico” para designar um ambiente natural, objetos e atividades da vida cotidiana. Propôs um esquema teórico-metodológico que permitiu a descrição e análise sistemática do contexto ambiental, de suas interconexões e dos processos através dos quais essas estruturas e vínculos podem afetar o curso do crescimento, tanto direta quanto indiretamente. Sugeriu um avanço maior no entendimento científico dos processos intrapsíquicos e interpessoais básicos do desenvolvimento humano, através da investigação nos ambientes concretos, tanto imediatos quanto remotos, em que seres humanos vivem (Prati, Couto, Moura, Poletto, & Koller, 2008).

Apesar de, num primeiro momento, Bronfenbrenner (1979/1996), ter dado grande ênfase ao estudo do contexto, enfatizando seus sistemas e relações e sua diversidade influenciando o desenvolvimento humano, posteriormente ele mesmo (Bronfenbrenner, 1992, 1995, 1999, 2001) e seus colegas (Bronfenbrenner & Ceci, 1994; Bronfenbrenner & Evans, 2000; Bronfenbrenner & Morris, 1998), década de 90, aprofundaram o modelo teórico ampliando e modificando alguns pontos a fim de abarcar também os aspectos inerentes à pessoa e à noção de cronossistema. Assim, num segundo momento, a teoria bioecológica do desenvolvimento humano concebeu o desenvolvimento a partir de 4 núcleos interdependentes: o Processo, a Pessoa, o Contexto e o Tempo (Prati et al., 2008)

3.1.1 O modelo PPCT - Processo-Pessoa-Contexto-Tempo

Um dos principais conceitos, que ganha importância na evolução das idéias de Bronfenbrenner e seus colegas, é o de processo proximal. Considerado o primeiro mecanismo produtor de desenvolvimento humano, o processo proximal é constituído pelos papéis e atividades diárias da pessoa em desenvolvimento (Prati et al., 2008). Para se desenvolver intelectual, emocional, social e moralmente um ser humano, criança ou adulto, requer a participação ativa em interação progressivamente mais complexa, recíproca com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato. Para ser efetiva, a interação tem que ocorrer em uma base bastante regular em períodos estendidos de tempo. Estas formas de interação duradouras são chamadas de processos proximais. As atividades do dia-a-dia em que as crianças se engajam nas escolas, nas interações criança-criança em grupo ou em jogo solitário, como lendo, aprendendo habilidades novas, resolvendo problemas, executando tarefas complexas e adquirindo conhecimento e experiências

novas, ou associativas, em interação com outras pessoas, constituindo os sistemas de díades (composto de duas pessoas), tríades (composto de três pessoas) ou políades (composto de quatro ou mais pessoas), são exemplos de processos proximais (Martins & Szymanski, 2004).

O primeiro passo para se conhecer o processo proximal é compreender como a pessoa se envolve em uma dada situação/atividade analisando como as características da pessoa influenciam e são influenciadas em suas interações, ou seja, compreendendo a bidirecionalidade da interação (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). As características da pessoa portanto, são instigadoras de seu crescimento psicológico (cognitivo, social, afetivo, emocional, motivacional) e estão inter-relacionadas com os outros aspectos do contexto imediato: como outras pessoas, aspectos físicos e simbólicos, que permitem ou inibem interações mais contínuas e complexas (Bronfenbrenner, 1992).

O ser humano (pessoa) descrito por Bronfenbrenner e Morris (1998) como um ser biológico e psicológico, interage constantemente com seu contexto e é produto deste processo de interação. Como características da pessoa incluem-se, suas convicções, nível de atividade, temperamento, além de suas metas e motivações, tudo isso impactando a maneira pela qual os contextos são experienciados por ela e como ela escolhe os contextos nos quais irá se engajar. As características pessoais, demográficas, de idade cronológica, ou mesmo de gênero e etnia, também convidam ou inibem tanto uma interação mais contínua e progressivamente mais complexa, como o engajamento em atividades diversas.

Cabe ressaltar que a dimensão genética e hereditária do desenvolvimento auxilia na compreensão do processo proximal, supracitado, na medida em que é por intermédio deste que os potenciais genéticos são efetuados no funcionamento psicológico da pessoa. A herança genética não se constitui em algo imutável, mas em tendências que se integram e interagem com o ambiente (Bronfenbrenner & Ceci, 1994).

Nenhuma característica da pessoa pode existir ou exercer influência sobre o desenvolvimento isoladamente. No modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998), são distintos três tipos de características da pessoa que influenciam e moldam o curso no ciclo vital. O primeiro tipo diz respeito às disposições que podem colocar os processos proximais em movimento e continuam sustentando a sua operação. As características das disposições da pessoa instigam o desenvolvimento e podem ser observados na disposição motivacional em reagir, em ser atraído e em explorar aspectos particulares do

ambiente. Essa tendência para o engajamento e persistência em atividades progressivamente mais complexas expressam-se, mais tarde, nos valores, nas crenças, nos objetivos e motivações para o próprio crescimento. O segundo tipo diz respeito aos recursos bioecológicos de habilidade, experiência, aptidões, inteligência e capacidade de realização, que influenciam a capacidade da pessoa em se engajar em processos proximais em determinada fase de desenvolvimento. E, por último, as demandas que são características da pessoa que convidam ou desencorajam reações que podem nutrir ou romper a operação de processos proximais; por exemplo, são os ditos estímulos pessoais de idade, cor de pele, gênero, atratividade físicas, etc. (Martins & Szymanski, 2004).

Ao incluir o fator tempo no seu modelo, Bronfenbrenner e Morris (1998) explicitam melhor a natureza interativa entre pessoa e ambiente, através dos quais ocorrem os processos, enfatizando que esta interação deverá ocorrer regularmente em períodos extensos de tempo para serem efetivas. O cronossistema (sistema que compreende o microtempo, o mesotempo e o macrotempo) permeia as mudanças e as consistências no transcurso do desenvolvimento. Mudanças no ciclo de vida (mesotempo), na estrutura familiar (microtempo), na configuração de grupos/turmas na escola (microtempo), no status socioeconômico (mesotempo), entre outras, exemplificam as mudanças ocorridas no cronossistema (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Assim, o cronossistema pode ser entendido como influenciador do desenvolvimento tanto no sentido de assinalar as descontinuidades e continuidades dos episódios de processos proximais, na frequência e periodicidade dos processos, quanto aos eventos mais mutantes na sociedade no sentido histórico.

Para Bronfenbrenner e Morris (1998), eventos históricos podem alterar o curso de desenvolvimento humano, em qualquer direção, não só para indivíduos, mas para segmentos grandes da população. A passagem de tempo em termos históricos tem efeitos profundos em todas as sociedades. Mudança de regimes governamentais, períodos de carestia por motivo de guerras, mudanças na lei (como a mudança no ingresso das crianças no ensino fundamental a partir dos 6 anos de idade), são exemplos de intervenientes que só serão efetivos com a passagem histórica do tempo (macrotempo). Entretanto, também os pequenos episódios na dinâmica escolar, como a entrada de uma professora nova, a mudança de horário do recreio, o período de permanência na escola (meio período, ou integral) podem ter

significativa influência no desenvolvimento das crianças num dado momento de suas vidas.

A dinâmica do contexto leva em conta a interação entre quatro sub-sistemas, o microsistema, o mesossistema, o exossistema e o macrosistema. Para Bronfenbrenner (1979/1996) um objeto como o jogo de bonecas russas encaixadas uma dentro da outra, auxilia a entender essa dinâmica dos sistemas que compõem o encaixe de estruturas concêntricas que compreendem, além do comportamento dos indivíduos, as conexões entre outras pessoas, a natureza dos vínculos e a influência direta ou indireta sobre a pessoa em desenvolvimento nos contextos em que ela habita e atua de forma ativa. Portanto, o ambiente ecológico de desenvolvimento humano não se limita apenas a um ambiente único e imediato, podendo ser concebido topologicamente como uma organização de estruturas concêntricas, cada uma contida na seguinte (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Para Bronfenbrenner (1979/1996) a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar (microsistema), que é o ambiente onde a pessoa estabelece relações face-a-face estáveis e significativas, os processos proximais. Neste sistema, é fundamental que as relações ali estabelecidas, tenham: a reciprocidade (o que um indivíduo faz influencia o outro, e vice-versa), o equilíbrio de poder (quem tem o domínio da relação passa gradualmente este poder para a pessoa em desenvolvimento) e o afeto (que pontua o estabelecimento e perpetuação de sentimentos no decorrer do processo), permitindo em conjunto vivências efetivas destas relações também em um sentido fenomenológico (internalizado).

A participação da criança em mais de um ambiente com as características descritas acima a introduz em um mesossistema, que é definido como um conjunto de microsistemas interligados, onde a participação do sujeito mantêm-se ativa. A transição do indivíduo de um para outros microsistemas abrange o conhecimento e a participação em diversos ambientes (a casa, a escola, a vizinhança, etc), consolidando diferentes relações e exercitando papéis específicos (Bronfenbrenner, 1979/1996).

Bronfenbrenner também considera os ambientes onde a pessoa não se faz presente mas cujas relações que neles existem afetam seu desenvolvimento, tratou estes por exossistema. As decisões tomadas pela direção da escola, as relações de seus pais no ambiente de trabalho são exemplos do funcionamento deste amplo sistema que afeta indiretamente a pessoa em desenvolvimento. Além do exossistema, o autor chama a atenção para a incidência do macrosistema no exercício

desenvolvimental, que abrange os sistemas de valores e crenças que permeiam a manutenção das diversas culturas, e que são vivenciados e assimilados no decorrer do processo de desenvolvimento (Polonia et al., 2005).

O macrosistema portanto, consiste no padrão de características dos microsistemas, mesossistemas e exossistemas de uma dada cultura, classe social, etnia, etc. Refere-se também aos sistemas econômicos, sociais, educacionais e políticos e, seus efeitos na pessoa são indiretos, mediado por outras pessoas (Bronfenbrenner, 1979/1996). Assim, é possível compreender como numa certa sociedade/comunidade a configuração espacial de alguns pátios escolares, por exemplo, possam ser tão semelhantes. Da mesma forma, percebemos a interferência cultural e social no desenvolvimento infantil quando se atribui à escola o papel de formadora de autonomia e auto-suficiência econômica da pessoa, desmerecendo as aquisições obtidas no âmbito doméstico e no convívio com os vizinhos na rua.

Para Bronfenbrenner (1979/1996), além de conhecer a criança em si e sua família, é preciso estudar as relações ecologicamente estabelecidas no local onde ela vive: sua casa, vizinhança, escola, meio de transporte da família; irmãos e suas características pessoais; relação dos pais entre si e deles com as famílias de origem, sua profissão e hobbies; amigos da família, frequência e tipo de visitas; oportunidades de passeio e de reconhecimento da cidade, estado e país.

A interdependência de variáveis ambientais é marcante nos estudos baseados nesta teoria. Entretanto, metodologicamente tem se mostrado bastante difícil abarcar simultaneamente todos os aspectos ambientais que afetam as atividades das crianças, se mostrando necessário selecionar um ou mais aspectos para viabilizar a pesquisa, mas sem deixar de resgatar a complexidade do desenvolvimento infantil, na interpretação dos resultados obtidos. Esse tem sido o caminho adotado por diversas pesquisas na área.

Conforme o modelo pessoa-processo-contexto-tempo os pesquisadores ecológicos devem estar preocupados em compreender o processo de desenvolvimento das pessoas analisando os espaços estudados, através do rastreamento das interações que acontecem entre os diversos sujeitos, símbolos e objetos do contexto e que possibilitarão a validade ecológica dos achados. Validade ecológica portanto, refere-se à extensão em que o ambiente experimentado pelas pessoas pesquisadas tem as propriedades supostas ou presumidas pelo pesquisador (Alves et al., 1999). Assim, os pesquisadores vão a campo observar e coletar diversos dados, mesmo os que não se relacionam ao seu tema de

pesquisa, para melhor entender o processo, a pessoa, o contexto e o tempo no desenvolvimento humano. Esta inserção do pesquisador, ainda que informal, precisa abarcar a complexificação da interação e o rigor dos dados colhidos e registrados sistematicamente (Prati et al., 2008).

3.2 A psicologia ambiental

A expansão e sucesso da psicologia na sociedade atualmente devem-se ao surgimento das muitas psicologias aplicadas, bem como, ao estabelecimento de um núcleo metodológico de competência que se estende rumo a outras disciplinas (Bock, Furtado, & Teixeira, 2002). Assim como ocorre com outras áreas, a psicologia não serve apenas ao esclarecimento de determinadas questões de base, mas também ao interesse social por sua aplicação prática. Percorrendo esse caminho, a psicologia ambiental apresenta-se com uma abordagem interdisciplinar apelando à própria psicologia assim como às diversas áreas das ciências humanas que lhe parecem úteis (Sanchez, 2005).

A psicologia ambiental enfatiza a relação bidirecional entre pessoa e ambiente, analisando os espaços físicos do ambiente, os quais atuam sobre o comportamento humano em interdependência com os demais componentes, físicos e humanos, de um determinado contexto ambiental (Campos-de-Carvalho, 2004a). Segundo Wiesenfeld (2005) os pioneiros desta disciplina colocaram como interesses principais: estudar a relação pessoa-ambiente no contexto natural (ontologia); abordar a dita relação de maneira holística (metodologia); incorporar diversas perspectivas teóricas em seu estudo (epistemologia); enfatizar a dimensão social da relação humano-ambiental; estabelecer vínculos com outras disciplinas interessadas na temática humano-ambiental (interdisciplinaridade); e aplicar os conhecimentos obtidos para melhorar a qualidade ambiental e, por conseguinte, a qualidade de vida dos usuários dos ambientes (pertinência social).

A psicologia em geral, não entende a necessidade de uma disciplina que se autodenomina ambiental, argumentando que toda psicologia compreende o aspecto ambiental. Por outro lado, pode-se contra-argumentar que a psicologia em geral esvaziou o ambiente de seus conteúdos e concretude, criando a necessidade de uma área que atentasse ao ambiente considerado daquele modo (Tassara & Rabinovich, 2003). Pois quando pretendemos estudar a interação do homem com o meio ambiente ao levar em consideração a atividade na qual o indivíduo está envolvido, qual o seu objetivo a cumprir naquele local, e o tipo de interação desse indivíduo com os que estão a sua volta,

tudo isso implica em considerar que ambiente é esse que tem grande impacto sobre o processo social, e por isso mesmo ele nunca pode ser menosprezado (Melo, 1991).

Portanto, o ambiente físico pode representar uma importante área de investigação dentro da psicologia ambiental. Ao se estudar a relação pessoa-ambiente através deste olhar deve-se colocar em evidência o lugar da situação. Neste sentido, o ambiente físico é um importante aspecto da realidade, que se apresenta aos seres humanos, e que colabora na organização de suas cognições, sentimentos e ações. Um pressuposto mais acurado seria: o ambiente físico está envolvido pelos sistemas social, econômico, político e cultural nos quais se encontra e é inseparavelmente relacionado a eles (Evans, 2005; Kruse, 2005; Rivlin, 2003). Assim, a relação pessoa-ambiente é entendida enquanto resultado do modo pelo qual os aspectos sociais e físicos dos ambientes interferem nos comportamentos das pessoas e como suas ações, por sua vez, afetam os entornos (Corral-Verdugo, 2005; Moser, 1998; Pinheiro, 1997, 2003; Sommer, 2002).

Segundo Rivlin (2003) dois aspectos principais da realidade constituem o objeto de estudo da psicologia ambiental. De um lado, há um ambiente objetivo, feito de elementos físicos, que afetam as nossas sensações, percepções e ações. De outro lado, os seres humanos, como sujeitos sociais, criam e também estão expostos a um ambiente de artefatos culturais, símbolos e convenções. As pessoas são componentes do ambiente, criando um processo de troca cíclica. Estes dois aspectos da realidade constituem o ambiente sócio-físico. Tal processo pode ser estudado, tornando-se instrumental para o entendimento do comportamento humano. Pode-se portanto definir a psicologia ambiental como sendo o estudo das interrelações entre o indivíduo e seu ambiente físico e social, nas suas dimensões espaciais e temporais (Moser, 2005).

Segundo Pinheiro (2002) o enfoque temporal das relações pessoa-ambiente tem estado ausente na maioria dos estudos de psicologia ambiental. Para este autor, enquanto os psicólogos focam o olhar na pessoa, destacando aspectos relacionados aos sujeitos envolvidos na situação, os arquitetos enfatizam os aspectos do ambiente físico. Ou seja, na relação entre figura e fundo, para os psicólogos a figura é a pessoa enquanto que para os arquitetos a figura é o ambiente. Mas ao considerar como objeto da psicologia ambiental o binômio pessoa-ambiente, para além da dimensão espacial e de suas partes, deve-se avaliar a participação da dimensão tempo. Tempo aqui entendido enquanto tempo físico, que regula e determina a conduta humana, mas também enquanto

um fator motivacional na vida das pessoas, cuja influência é sutil, mas que pode ser identificada através da análise do fluxo contínuo das experiências pessoais e sociais alocadas em enquadres temporais (presente, passado e futuro) que ajudam a dar significado e coerência aos eventos.

Segundo Kruse (2005) a psicologia ambiental leva em conta o ambiente em dois modos distintos, primeiro enquanto significado percebido ou atribuído por uma pessoa, um exemplo seriam as pesquisas de percepção e avaliação sobre o objeto em estudo, pois as pessoas definem o ambiente de maneiras diferentes e o seu significado, para elas, é diferente, o ambiente percebido portanto, é uma variável poderosa na determinação do comportamento; e o segundo modo seria estudando o comportamento espacial manifestado por pessoas, por exemplo, crianças em um *playground*, começando por descrever o ambiente no qual o comportamento acontece em termos físicos (tamanho, densidade, número de equipamentos, etc.). Para esta autora a importância de olhar para o ambiente físico nas pesquisas está relacionada ao interesse na aplicabilidade do conhecimento criado através de políticas públicas que regulamentem, protejam ou mudem o ambiente objetivo investigado .

Por ser uma disciplina aplicada, o conhecimento psicológico obtido sobre a conduta avaliada é posto em prática para resolver problemas concretos, na esperança de que a aplicação desses princípios melhore a qualidade de vida dos seres humanos ali envolvidos (Pinheiro, 2003). Diversamente de outras áreas, a psicologia ambiental sempre esteve ligada às demandas sociais. Na Europa, por exemplo, iniciou associada às questões arquiteturais e de planejamento urbano devidas à fase de reconstrução das cidades e reorganização social que se seguiu à II Guerra Mundial. Nos Estados Unidos da América, a mudança de Kurt Lewin para esse país trouxe a experiência pioneira de Roger Barker e o conceito de behavior setting (Pinheiro, 1997, 2003; Tassara & Rabinovich, 2003).

Roger Garlock Barker desenvolveu a chamada psicologia ecológica que objetivava realizar uma articulação teórica dos acontecimentos da vida diária (Carneiro & Bindé, 1997). Acontecimentos da vida diária são fenômenos da vida real tais como acontecem em condições de vida “natural” (utiliza-se aqui o termo “natural” para diferenciar daquelas condições mais ou menos artificiais, as quais são geradas ou manipuladas pelo experimentador) (Carneiro & Bindé, 1997). Barker e seus colaboradores se interessaram pela vida diária de crianças em suas condições naturais. Crianças foram

observadas durante o dia inteiro e o fluxo de comportamentos correspondentes (ou fluxo de ações) foi descrito. A partir de tais observações, eles constataram que o comportamento de uma criança não poderia ser gerado somente a partir de suas necessidades individuais e metas correspondentes, mas que a ação parecia ser influenciada, essencialmente, pelos contextos especiais nos quais a criança correspondentemente se encontrava (Carneiro & Bindé, 1997). Dessa forma, para cada tipo especial de contexto, o chamado behavior setting, existe um modelo adequado de comportamento correspondente, ou seja, implica em uma congruência entre a forma do meio físico e a forma do comportamento. Assim, behavior setting é a unidade ou conjunto natural relacionado com a organização dos acontecimentos da vida diária, na qual se desenvolve o comportamento ou a ação humana (Sommer & Sommer, 1998).

A concepção de behavior setting possibilita uma interpretação e análise simultânea das unidades básicas espaciais-materiais e sociais, nas quais se realizam ou se desenvolvem concretamente os acontecimentos da vida diária. A diferenciação de tais áreas ou setores da vida deve ser realizada em vários níveis, dependendo daquilo que se deseja investigar. Portanto, ao entender o ambiente escolar como um behavior setting, onde é possível observar o comportamento da criança em suas condições naturais durante o período do recreio, pode-se realizar um detalhamento de tipos de acontecimentos cada vez mais específicos (por exemplo, brincar no balanço é entendido como um acontecimento da vida diária específico, mas integrante de uma área maior denominada cultura, educação, lazer e esporte). Neste caso, estudar o espaço escolar através do olhar da psicologia ambiental, enquanto setor da vida diária real, com um certo grau de detalhamento, considera uma influência maior, que o habitual realizado pela psicologia, dos aspectos físicos do ambiente sobre o desenvolvimento infantil (Campos-de-Carvalho, 2004b, 2005a; Campos-de-Carvalho & Souza, 2008; Mekideche, 2004).

O interesse dos psicólogos ambientais pelas escolas, segundo Melo (1991), veio das mudanças ocorridas tanto no âmbito físico como na filosofia de ensino. Pretendia-se avaliar se as mudanças físicas estavam acompanhando as mudanças no estilo de ensino. Iluminação, estruturas tradicionais versus escolas abertas sem estruturas deterministas, além do uso das áreas de lazer das escolas, foram alguns dos interesses dos pesquisadores da área. E queriam saber até que ponto esses fatores interferem nas áreas psicológicas, afetivas, sociais e intelectuais dos alunos.

Exemplos de estudos em psicologia ambiental que buscaram propor diretrizes de projeto para ambientes construídos, destinados a clientela infantil, refletem em parte uma tendência determinista, na área, de se considerar que o ambiente tem o poder de determinar o tipo de atividade presente nele. Entretanto, também nestes estudos pode ser vista a preocupação com a necessidade de se criar um ambiente apropriado às necessidades humanas, através de estudos de casos (cuja qualidade do ambiente é reconhecida ou questionada pelos seus usuários), considerando que certos aspectos do indivíduo devem ser levados em conta na relação homem-ambiente, pois eles podem modificar a natureza da influência que o ambiente exerce sobre seus comportamentos. Estes estudos aproximam a arquitetura, a psicologia do desenvolvimento e a pedagogia em torno da discussão científica da relação entre ambiente físico e comportamento infantil (Azevedo et al., 2004; Borges, 2008; Elali, 2003; Fernandes, 2006; F. d. S. Souza & Rheingantz, 2006).

3.2.1 Relação entre ambiente escolar e desenvolvimento humano

Enquanto contexto de desenvolvimento infantil o espaço escolar atualmente apresenta uma estrutura de lugares bem diferenciados (lugares para atividades livres, lugares para o descanso, lugares para atividades dirigidas, lugares e tempo para comer, etc). Os estudos em psicologia ambiental neste contexto específico costumam levar em conta a grande diferença ecológica interna que possui o espaço escolar na relação estabelecida entre aluno-ambiente (Campos-de-Carvalho, 2005a; Gilmartín, 2002; Pol & Morales, 1991) As investigações analisam os efeitos que produzem as diferentes estruturas escolares sobre o desenvolvimento cognitivo e social das crianças. Neles, o desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais, como variável dependente, é medido através da socialização (padrões de interação social), da autonomia e o comportamento exploratório das crianças. Afirmam que a construção arquitetônica da escola é potencializadora do desenvolvimento de capacidades e valores humanos (Azevedo et al., 2004; Barros et al., 1999; Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003; T. N. Souza & Campos-de-Carvalho, 2005).

Elali (2002; 2003) ao avaliar ambientes escolares fez um levantamento da literatura na área das relações pessoa-ambiente e identificou que, para promover a otimização do desenvolvimento infantil, a definição de qualquer ambiente com o qual a criança tenha contato direto precisa ter seis pontos de partida. São eles: 1 - promover

as funções básicas do desenvolvimento infantil, como formação da identidade pessoal, promoção de oportunidades de interação social e privacidade, e encorajamento às competências e aptidões individuais; 2 - reconhecer que o meio físico tem impacto tanto direto quanto simbólico sobre a criança, facilitando e/ou inibindo comportamentos e, sobretudo, comunicando às mesmas as intenções e os valores dos adultos (que, na maioria das ocasiões, são as pessoas que o controlam); 3 - valorizar o contexto sócio-cultural na análise da relação criança-ambiente, pois há variação individual e cultural no uso e interpretação do meio ambiente; 4 - usar uma perspectiva multi-setting na discussão da interface entre ambiente construído e desenvolvimento infantil, pois, embora a experiência humana seja acumulativa, o transporte de idéias de um local a outro pode não ser, necessariamente, apropriado; 5 - possibilitar que as crianças participem no planejamento e arranjo dos locais onde convivem; e, 6 - reconhecer que, em ambientes planejados para crianças também há usuários adultos, os quais precisam ter suas necessidades atendidas.

Projetar escolas de uma forma que promova além das aquisições cognitiva, saúde e qualidade de vida é discutido no design de interiores, na arquitetura e na pedagogia (Elali, 2002). No entanto a aplicação da investigação empírica desses espaços e seus efeitos têm recebido ainda pouca atenção. O espaço físico escolar, atualmente, lugar privilegiado de interação entre as crianças, impõe o desafio para a ciência de compreender o desenvolvimento psicológico em um contexto coletivo diferente do familiar. Segundo Campos-de-Carvalho (2004a), as características do espaço físico escolar são negligenciadas não só em pesquisas científicas, mas também no planejamento de ambientes infantis coletivos, cabendo apenas as recomendações gerais de que devem ser ricos e estimulantes. Segundo esta autora muitas pesquisas ainda precisam ser realizadas para tentar responder a questão de quão importante são os aspectos físicos do ambiente de educação para o desenvolvimento infantil.

As instituições de educação infantil estão instaladas em diferentes tipos de prédios. Infelizmente, na maioria delas, não se elabora um projeto arquitetônico adequado para atender tal clientela. Atualmente encontramos muitas escolas instaladas em casas que foram projetadas e construídas para fim residencial. Com isso qualquer sala, quarto, escritório torna-se facilmente adaptado para ser sala de aula e qualquer quintal restrito torna-se o pátio. A arquitetura da escola onde se desenvolve o conjunto das relações pedagógicas é um aspecto que amplia ou limita as possibilidades de um ambiente educativo. Uma

discussão sobre as dimensões arquitetônica e psíquica são importantes em um projeto de escola que considere as dimensões sócio culturais do processo educativo (Kishimoto, 2001).

Dórea (2000) em sua pesquisa problematiza o papel pedagógico da organização do espaço escolar no âmbito da escolarização, particularmente através do pensamento educacional de Anísio Teixeira (educador baiano de renome internacional que implementou uma série de reformas e medidas educacionais quando atuou em cargos públicos administrativos em 2 estados brasileiros), entre 1931 e 1935. A autora demonstra como os modelos de edificação escolar encontram-se vinculados a uma filosofia escolanovista da educação. Conclui que o discurso artístico da arquitetura - por meio da organização de espaços, formas, volumes, mobiliário, materiais e cores - possui uma dimensão educativa incontestável. Dessa forma considera que a natureza educativa da arquitetura e do design escolar necessita ser mais bem entendida na contemporaneidade a fim de se compreender mais e melhor acerca das implicações pedagógicas da organização dos espaços escolares - e de sua estreita vinculação com as concepções filosóficas educacionais que lhes oferecem sustentação (Japiassu, 2006).

Em seu levantamento documental Dórea (2000) localiza indícios de uma preocupação com o lugar específico para a escola, ou seja, com o prédio escolar no Brasil, na segunda metade do século XIX. Segundo ela, em um determinado momento político, décadas finais do século XIX, educadores passaram a considerar indispensável a existência de espaços edificadas expressamente para o serviço escolar, já que a maioria deles se constituía de residências particulares impróprias ou inadequadas ao funcionamento escolar. Os prédios escolares surgem, então, com uma finalidade específica, ou seja, o lugar onde se processa a formação do cidadão. Até então as salas de aula, unidades primordiais do edifício escolar, em sua grande maioria, não tinham uma área mínima de 40m². A essa deficiência de área, se acrescentavam ainda o problema de localização do prédio, da forma, da iluminação, da aeração, e dos equipamentos. Além disso, existiam também as deficiências do próprio prédio, a vizinhança, as condições de construção e de instalação (Dórea, 2000).

Sodré (2005) ao analisar a qualidade do ambiente de uma escola adaptada para funcionar como um espaço de educação infantil investigou através do desenho de crianças de 4 a 6 anos, seus desejos e necessidades relacionados ao ambiente educacional. Os desenhos e as explicações ou descrições produzidas pelas crianças foram analisadas e constatou-se ênfase no ambiente externo, contato ou estudos sobre

animais, nos elementos para diversão, brinquedos e brincadeiras, mas também interesse pelos recursos materiais que tradicionalmente compõem os espaços pedagógicos. Este estudo confirma a importância de se abordar os usuários do espaço para se obter aspectos relevantes do processo de desenvolvimento humano relacionado ao contexto em que este ocorre.

Souza (2005) também enfatiza a importância da opinião do usuário na análise da adequação do ambiente físico escolar, pois alega ser esta constatação pré-requisito para que ocorra uma relação pessoa-ambiente eficaz. Em sua investigação dos pátios escolares do ensino fundamental de duas escolas no município de Piracicaba/SP a autora constatou a inadequabilidade dos pátios enquanto facilitadores da relação pessoa-ambiente conforme a opinião crítica das crianças usuárias, o que justifica a participação destas no planejamento, arranjo e rearranjo destes lugares.

3.2.1.1 Com o olhar no espaço aberto da escola

Ao analisar o pátio escolar procura-se evitar o reducionismo em considerar o ambiente escolar enquanto apenas sala de aula. O espaço aberto da escola também entendido como ambiente importante de aprendizagem, além de oportunizar os mais variados movimentos corporais nas crianças, estimula os sentidos quando possui diversidade de estímulos (Gilmartín, 2002). Segundo Gilmartín (2002) os lugares ideais na escola para o desenvolvimento de habilidades sociais nas crianças são os que possibilitam as atividades de jogos em grupo e a manipulação de materiais e equipamentos de uso coletivo. Assim, por suas implicações no desenvolvimento da criança, os espaços abertos devem ocupar um ponto central na concepção do projeto arquitetônico do espaço escolar através da análise do seu uso (Pol & Morales, 1991).

Para as crianças de 0 a 6 anos incompletos, usuários da educação infantil, os movimentos e os sentidos proporcionados pelo espaço aberto da escola são a base para o aprendizado cognitivo. Para esta faixa etária os espaços exteriores são tão importantes quanto os espaços interiores da escola. Entre os 3 e 6 anos aproximadamente, as atividades motoras são preferenciais no desenvolvimento e os espaços previstos para elas devem proporcionar atividades cada vez mais complexas, já que torna-se importante que esta ande, corra, suba e desça, pule, balance, salte, pendure-se, agarre-se, empurre e puxe objetos, etc. A partir desta idade, em torno dos 6 anos em diante, é que a dimensão social do desenvolvimento torna-se predominante, com o aparecimento dos jogos

de regras. A primeira infância também necessita de segurança e de pontos físicos de referência sobre os quais se estruturará seu sentido de orientação espacial. Enfim, as necessidades das crianças em relação ao espaço físico vão desde necessidades psicomotoras (movimentar-se), psicoafetivas (sentimento de segurança, pertencimento e orientação espacial) até necessidades psicossociais (interação entre criança-criança, criança-adulto, sentido de territorialidade e de apropriação do espaço), intelectuais (criatividade, linguagem) e necessidades fisiobiológicas (alimentação, higiene, descanso) (Pol & Morales, 1991).

Uma preocupação constante em torno dos pátios das escolas tem sido o desenho do mesmo e os lugares que evitam ou possibilitam determinadas atividades. Parte-se das hipóteses de que as atividades em cada setor do pátio estão em função da qualidade dos elementos que os configura, que estas atividades também estão em função da densidade ocupacional do pátio, e que a orientação pedagógica incide na organização e na quantidade de elementos motivadores existentes.

Fedrizzi (2002) pesquisou 10 pátios de escolas públicas de Porto Alegre/RS para identificar as possibilidades de melhorias das condições oferecidas por estes, visando a qualidade de vida das crianças a partir de mudanças estruturais. Seus resultados evidenciaram a necessidade de subdividir as áreas totais dos pátios pesquisados em espaços menores, especialmente para crianças mais novas, tornando-os aconchegantes e oferecendo assim, múltiplos usos e o desenvolvimento de diversas atividades. A pesquisa também identificou que nos pátios grandes, mais flexíveis a mudanças e versáteis a criação de atividades pelas crianças, houve menos reclamações por parte da comunidade escolar (professores, diretores e alunos) sobre a correria das crianças, enquanto nos pátios pequenos foram identificados, pela comunidade escolar, como áreas mais estressantes sendo a correria e o vandalismo mais mencionados.

Segundo Pol e Morales (1991) os pátios escolares do ensino fundamental e médio, geralmente possuem uma série de sub-espços cujo uso é hierarquizado e valorizado de maneira diferente pelos alunos. Eles se estruturam formando espaços centrais onde ocorrem atividades mais dinâmicas, geralmente ocupados pelos alunos maiores ou mais fortes e espaços ao redor, onde ocorrem geralmente os comportamentos menos dinâmicos. A existência de pistas desportivas marcadas por pintura ou através de delimitações de textura diferenciada geralmente possui um elevado status no espaço externo da escola e condiciona fortemente o tipo de utilização, influencia a distribuição do uso do pátio como um todo, pois geralmente possuem baixa densidade. Também a presença de objetos para jogos (bola) e de elementos sem intenção

lúdica (poste, banco, etc) geram o aparecimento de sub-espços de uso nestes ambientes escolares.

Sager et al. (2003), ao investigar a relação entre os pátios de duas escolas infantis municipais de Porto Alegre/RS e a interação de 50 crianças de 5 a 6 anos que freqüentavam as escolas, constatou que as diferenças em termos de área, densidade de crianças e materiais se relacionavam com os tipos de brincadeiras e brinquedos utilizados pelas crianças e os tipos de interações estabelecidas entre elas. Os resultados mostraram que as crianças estabeleceram mais interações associativas e paralelas no pátio grande e mais do tipo desocupada e solitária no pátio pequeno, conforme a categorização sugerida por Parten, 1932 (conforme citado em Sager et al., 2003). Quanto ao tipo de brinquedo, no pátio grande a associação desse aspecto com os tipos de interação foi menor do que no pátio pequeno. Houve maior associação entre as interações e os tipos de brincadeiras no pátio pequeno, concluindo que os aspectos ambientais, no caso do pátio grande, favorecem uma maior variação de interações. Sager e Sperb (1998) quando afirmam que o pátio da escola deve ampliar a diversidade de espaço e oportunidades para diferentes tipos de brincadeiras, justificam que 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, acrescentam ainda que este deve ter árvores, arbustos, grama, ladrilhos, areia, e um galpão com material solto (cordas, bolas, sucata). Por fim, argumentam que o pátio é muito importante no desenvolvimento infantil, pois é onde tem lugar as interações com o grupo, através das brincadeiras (Sager, 2002; Sager & Sperb, 1998).

A influência da definição espacial do ambiente no comportamento de crianças foi igualmente estudada por Elali (2002; 2003) e Fernandes (2006). Em seus trabalhos, as pesquisadoras constataam que a densidade de crianças nos espaços e as áreas disponíveis para brincar também são fatores relevantes quando se quer relacionar aspectos do ambiente e a interação de crianças. As pesquisadoras realizaram uma análise acurada dos ambientes de instituições de educação infantil da cidade de Natal/RN sob o ponto de vista técnico e arquitetônico e a partir da percepção dos usuários. Os dados permitiram-lhes realizar uma discussão sobre os espaços educativos para a clientela infantil, subsidiando a indicação de algumas diretrizes para a adequação e normatização dos empreendimentos existentes na cidade e que possam orientar a elaboração de propostas arquitetônicas adequadas às necessidades da população local.

Buscamos identificar nos estudos supracitados as características físicas do espaço, mencionadas como principais mediadoras do comportamento das crianças no pátio escolar. Além da importância das já mencionadas (tamanho do pátio, densidade e variedade dos espaços), outros estudos abordam a questão da presença de vegetação, a oferta de brinquedos e objetos móveis para atividades desportivas, a adequação do espaço para a faixa etária atendida, a questão do gênero como interveniente e as implicações da falta de segurança nos *playgrounds*, como veremos nos próximos tópicos. Vale ressaltar que consideramos existirem outros aspectos físicos relevantes, também presentes nas instituições educativas, mas nos limitaremos neste estudo apenas a estes, por serem os principais mencionados até então nas pesquisas.

3.3 Algumas características do pátio da escola de educação infantil

3.3.1 A dimensão do espaço

O tamanho da área que a criança dispõe para brincar exerce influência sobre ela (Sager et al., 2003). O tamanho da escola assim como o número de alunos em relação ao espaço tem demonstrado sua influência em distintas dimensões do comportamento dos alunos, seja nas relações sociais, aspectos da agressividade, ou da participação nas aulas, etc. (Gilmartín, 2002). A questão do tamanho pode referir-se tanto ao número de crianças atendidas pela escola, quanto ao número de crianças em relação à dimensão de um determinado espaço, ou seja, a questão da capacidade ambiental do espaço, traduzida em dados de densidade populacional (Gump, 1978).

O MEC¹ (Ministério da Educação) não estabelece critérios para as escolas quanto à dimensão necessária para planejar um pátio escolar. Sua única recomendação é que a área livre deva ocupar 50% do terreno escolar. Já o Ministério da Saúde (Brasil, 1989) elaborou normas para a construção e instalação de Creches que visam estabelecer os requisitos gerais de projetos arquitetônicos para construção, instalação e funcionamento de Creches, assim como fixar medidas de segurança para a criança usuária desses ambientes, buscando proporcionar condições ideais para o seu crescimento e desenvolvimento. Considera como satisfatória a Creche que apresentar um mínimo de 7m² de construção por criança atendida. Sobre a área externa, recomenda que a área mínima

¹ Disponível em www.mec.gov.br

seja de 4 m² por criança entre 1 e 4 anos, e exige que deva ser prevista na construção da Creche bastante área verde e a instalação de equipamentos de *playground*, como balanços, escorregadores e caixas de areia.

O Ministério da Saúde entretanto, reconhece que além dessas exigências devem ser atendidas as leis estaduais e os códigos de posturas municipais sobre o assunto (Brasil, 1989). Elali (2003) afirma que, ultimamente, tem sido dada maior atenção às áreas livres das escolas pelos governos municipais e estaduais, tanto na quantidade como na qualidade. Porém, a autora verificou em seu estudo, com as escolas do Rio Grande do Norte, discrepâncias na aplicação das normas municipais e estaduais que regulamentam as áreas construídas. Em Natal, a área construída das escolas corresponde ao plano diretor do município ocupando até no máximo 80% do terreno, mas não atende os critérios estabelecimentos pela Secretaria da Educação Cultura e Desporto do Rio Grande do Norte, que indica uma ocupação máxima de 1/3 da área existente, como também não atende aos patamares sugeridos pelo MEC (Ministério da Educação) que sugere apenas a ocupação de 50% do lote, como já mencionado.

De maneira geral, no Brasil, segundo Fedrizi (2002), alguns estudiosos de psicologia ambiental utilizam como parâmetros de avaliação do tamanho do pátio aqueles estabelecidos em pesquisas no Canadá: 7,5 m² de área por aluno como o mínimo; 10 m² como o recomendado; 20 m² como o generoso. Entretanto não basta julgar apenas a metragem do terreno, a qualidade também é importante. Para esta autora uma área grande sem nada para ser feito torna-se pequena, pois é subutilizada. Da mesma forma, ela aponta os pátios amplos, mas inteiramente cimentados e sem planejamento, como os piores no quesito qualidade (Fredizzi, 2002). Como a maioria das instituições de ensino não dispõe de grandes áreas, principalmente as que estão nos centros urbanos, a solução arranjada está no gerenciamento do espaço, como dividir as turmas para utilizá-lo em horários diferentes, a fim de evitar a frustração e disputa por espaço, com vitória geralmente das crianças maiores sobre as menores.

Também para Kishimoto (2001) a área total do espaço aberto deve ser dividida em vários espaços que variam em tamanho e forma, isso possibilita a criação de uma série de espaços, desde pequenos bem delimitados até os grandes abertos sem delimitação clara. As áreas externas não precisam ser planas, os morros e as irregularidades do terreno, que geralmente são eliminados sob o pretexto de segurança, ajudam na configuração das várias sub-áreas.

Lordelo e Carvalho (2006) identificaram em sua pesquisa bibliográfica estudos que mostram que grupos maiores de crianças na escola resultaram numa tendência à formação de subgrupos menores e díades, principalmente nos grupos de crianças mais jovens e durante as atividades livres. Também o tamanho do grupo foi identificado como produtor de efeitos nas brincadeiras: quanto maior o grupo, menor o engajamento em atividades e menor a incidência de brincadeira imaginativa e de faz-de-conta. Houve também uma tendência maior para a formação de pares do mesmo sexo, quando o tamanho do grupo era maior.

Neste sentido, como afirma Gump (1978), a relação direta entre alta densidade e prejuízo no comportamento das crianças traz algumas controvérsias. Acreditando na capacidade de adaptação da criança, este autor defende que há dois tipos de densidade a se considerar, a social (considerando o grande número de pessoas em uma área) e a densidade espacial (considerando o espaço restrito), ou seja, um grande pátio com muitas crianças tem alta densidade, assim como um pátio pequeno com poucas crianças também. Para ele é a mudança no espaço (diminuição dos recursos disponíveis, por exemplo), a forma do espaço que interfere na mudança do comportamento, e não o tamanho em si. O número de pessoas presentes no espaço pesquisado é um dado de início para o estudo sobre o tamanho ou a densidade, a disponibilidade e os tipos de recursos que o ambiente oferece também devem ser considerados como principais intervenientes no comportamento (Gump, 1978).

Assim, os objetos presentes e a forma como estão arrançados nos pátios parecem ser portanto, outro fator fundamental no comportamento das crianças, pois eles estão relacionados com a forma do espaço. A natureza dos aparatos existentes no pátio, segundo Gilmartín (2002) se relaciona extremamente com o estilo da brincadeira, como veremos a seguir.

O que esta pesquisa pode verificar é que até o momento a Secretaria da Educação do Estado de Santa Catarina, deixa a critério dos municípios as exigências quanto à construção de Creches no estado. A prefeitura de Florianópolis não faz exigências quanto à metragem dos espaços abertos não indicando parâmetros mínimos a seguir, daí decorre a variedade de estruturas físicas de Creches observadas no município.

3.3.2 A presença de equipamentos de *playground* no espaço aberto da escola

A importância dos equipamentos dos *playgrounds* como motivadores de atividades nas crianças fez com que eles fossem classificados em função dos aparatos de que dispõem. Segundo Gilmartin (2002) a importância na estrutura e tipos de equipamentos levou os espaços a serem classificados em tradicionais, possuem os tradicionais equipamentos de balanço, escorregador e carrossel, os contemporâneos (balanços com materiais flexíveis (tipo pneus), caixas de areia, fontes de água); e os de aventuras (espaços com áreas não tão fixas, com buracos, labirintos de madeira, áreas livres que permitem que as crianças possam criar suas atividades).

Os equipamentos de *playground* são os brinquedos fixados no local e que possuem como principal função o entretenimento. O *playground* precisa possuir uma variedade e certo número de equipamentos que abarquem pelo menos três funções específicas. Sobre a criatividade, envolvem equipamentos que possibilitam atividades construtivas como areia, argila e madeira; os de desafio são os que possibilitam movimentos motores amplos, como balançar, pendurar-se, escorregar; e os sociais que estimulam a interação social tais como a casinha de boneca e os utensílios de cozinha, ferramentas, etc.(Kuo, 2007).

Os problemas mais comuns nas instalações dos equipamentos incluem problemas no desenho, quando só há equipamentos que enfatizam a capacidade física e o senso de equilíbrio, faltando as funções de promover a interação social, por exemplo quando a distância entre um equipamento e outro é muito grande, ou ainda, quando os equipamentos não satisfazem a diferentes necessidades de gênero e idade; e os problemas de segurança, quando os equipamentos são instalados em pisos inadequados ou quando não há o espaço mínimo recomendado de distância entre os equipamentos e os caminhos de circulação (Kuo, 2007).

Segundo Kishimoto (2001) a disposição dos equipamentos não prevê o espaço elemento que integra o projeto pedagógico e que ofereça desafio e exploração. A organização do espaço quando configura-se de forma que os equipamentos não estejam interligados criando funções múltiplas, possibilita a execução de apenas uma função, como escorregar, subir, descer ou balançar. Os mais complexos equipamentos (múltiplos) quando disponíveis, ficam isolados, sem uma configuração espacial que favoreça desafios e o imaginário.

Também para Shaw (1987), ao se projetar um *playground*, deve-se organizar os equipamentos de modo que eles possuam uma interligação. Quando os equipamentos estão isolados torna-se difícil

fazer com que as atividades fluam de um aparelho para o outro, e a criança acaba sendo estimulada em apenas um aspecto desenvolvimental. Ou seja, com exceção do balanço, que por motivo de segurança deve ficar separado das demais áreas do *playground*, as peças individuais que possuem funcionalidades específicas precisam estar arranjadas para formarem uma configuração espacial que reflita uma ordem lógica estabelecida de funções. Cada *playground* deverá contar com equipamentos centrais e outros coadjuvantes para que quando interligados entre si criem relações entre suas funções e uma identidade de espaço funcional. O interessante é que para se descobrir quais são os espaços ou equipamentos centrais basta perguntar para as crianças, eles geralmente terão nomes específicos para eles (Shaw, 1987).

Kuo (2007) ao investigar a percepção dos professores de Creches em Taiwan sobre a função, configuração e utilização dos equipamentos visando prescrever sugestões para o designer de *playgrounds* de jardins de infância, concluiu que a percepção do professor sobre a função dos equipamentos é a de que estes servem para promover, em primeiro lugar, capacidades físicas e sensoriais e, em segundo lugar, o relacionamento interpessoal, curiosidade e comportamento cooperativo nas crianças. Os principais equipamentos utilizados pelas crianças pequenas, segundo os professores, são os balanços, os equipamentos de escalada e de ponte suspensa. Quanto à segurança e o tipo de material dos equipamentos, o estudo de Kuo (2007) identificou que 90% das escolas possuíam instalações conforme as normas de segurança estabelecidas; sendo o principal material utilizado na confecção dos equipamentos o plástico com cores vibrantes. A presença do professor no espaço aberto foi considerada suficiente para garantir a segurança, os principais motivos de acidente foram atribuídos ao uso inadequado do equipamento. A pesquisa concluiu que os principais elementos a se considerar referem-se aos cuidados com segurança, a concepção do material, os horários de uso, as necessidades específicas de cada idade, as questões de manutenção e limpeza e a presença de estímulos atrativos e motivadores.

As pesquisas mostram que os balanços possuem uma significativa utilização (Kuo, 2007; Shaw, 1987). As caixas de areia, quando incorporada com uso de água, sem dúvida, também se tornam uma das mais populares e bem utilizadas áreas (Shaw, 1987). Os caminhos de circulação devem ser diferentes em relação à forma e tamanho que apresentam, permitindo que a criança realize escolhas. Nesse sentido o uso de túneis também deve ser considerado na concepção do sistema de caminhos, eles nunca devem ser becos sem saída e de preferência devem

possuir uma curta extensão para facilitar a fiscalização pelos adultos. Por outro lado, os caminhos devem ser complexos e difíceis o suficiente para manter o interesse ao longo do tempo e apresentar desafios a serem conquistados pela criança que se desenvolve (Shaw, 1987). As altas plataformas possibilitam a criança uma experiência muito especial na medida em que elas podem ver o mundo de outra perspectiva que não a habitual ao nível do chão.

Shaw (1987) recomenda também o uso de equipamentos portáteis que podem ser rearranjados conforme o grupo e o horário específico a utilizar o espaço, reorganiza-lo de maneira semelhante como se faz com o mobiliário. Para este autor deve-se evitar que ele possua uma configuração rígida para o uso por longos períodos de tempo. Neste sentido é necessária a presença constante das peças soltas, ou seja, objetos e materiais (caixa de papelão, pedaços de pano, vasilhames, etc) que não são brinquedos específicos, mas que podem ser usados em conjunto com a estrutura física do espaço permitindo configurações temporárias (tendas, cavernas, barcos, foguetes) (Shaw, 1987). O planejando do espaço aberto da escola deve buscar adequá-lo para que este seja criativo e ao mesmo tempo seguro.

3.3.3 A questão da segurança no *playground*

A segurança pode ser entendida como a delimitação de margens aceitáveis de risco para um indivíduo quando este atua num ambiente (Barreiros, s/d.). Ganhar segurança pressupõe prever condições de risco não comportáveis por um organismo e conduzir a orientação comportamental para níveis de ação aceitáveis. Além da intervenção na condução do comportamento de modo a reduzir ou eliminar fontes de perigo orientando implícita ou explicitamente os indivíduos para comportamentos seguros. Também a prevenção primária, centrada na remoção ou controle das possíveis fontes de perigo, é abordada em algumas pesquisas sobre segurança com brinquedos de *playgrounds* infantis (Harada, Pedreira, & Andreotti, 2003; Loder, 2008; Mitchell, Cavanagh, & Eager, 2006; Rubie-Davies & Townsend, 2007)

Os *playgrounds* infantis e seus brinquedos podem representar um perigo para as crianças quando não se encontram adequadamente estruturados (Borges, 2008; Harada et al., 2003; Loder, 2008; Mitchell et al., 2006). Segundo Harada et al (2003), todos os anos nos Estados Unidos aproximadamente 20 crianças morrem vítimas desse tipo de acidente. A causa primária, em 75% dos casos, é a queda do brinquedo associada a lesões cerebrais. As conseqüências desse tipo de acidente

podem ser do tipo: fraturas, lacerações, contusões, deslocamentos, amputações, esmagamentos e lesões internas. As lesões são causadas em sua maioria em decorrência de quedas, principalmente de equipamentos destinados ao desenvolvimento da agilidade, ou com obstáculos que favorecem o desequilíbrio. As colisões, especialmente nos escorregadores e superfícies inapropriadas, ou ainda, mal conservadas com presença de lascas de madeira afiadas ou parafusos soltos também são responsáveis por lesões. Somado a isso está a inadequada supervisão do adulto co-responsável (em 40% dos acidentes). Segundo essa autora, é recomendável que a supervisão envolva o responsável pela criança, pelo espaço, bem como, órgãos fiscalizadores.

Também analisando estatisticamente as lesões em crianças devido aos uso de equipamentos de *playground* nos EUA, Loder (2008) e Mitchell et al (2006) constataram que as lesões ocorrem principalmente naqueles que não seguem as recomendações de segurança. Os autores discutem as implicações do risco do *playground* perigoso para o desenvolvimento social, cognitivo, físico e emocional das crianças. Elencam como fatores determinantes de risco, idade da criança, sexo, altura do equipamento, tipo e profundidade da pavimentação, conformidade com as normas de segurança e padrões de designer inadequados, instalação incorreta, falta de supervisão do adulto, uso indevido e tempo de exposição ao equipamento.

No levantamento de Loder (2008) o trepa-trepa foi o equipamento que mais causou lesões do tipo fratura. Em segundo lugar veio o balanço, onde o acidente mais freqüente é a queda, mas onde ocorrem acidentes também quando a criança é atingida na cabeça pela cadeirinha. Este autor alerta para o fato de que, apesar da freqüência de acidentes ocorridos no escorregador e no balanço terem diminuído com o passar dos anos, a incidência de acidentes no trepa-trepa continua estável, ou seja, este continua sendo o grande vilão.

Em um estudo nos pátios de escolas na Nova Zelândia, Rubie-Davies e Townsend (2007) mostram que a incidência de fraturas é relativamente baixa, menos de 1% da população escolar pesquisada. Mesmo sendo a Nova Zelândia um país de clima moderado, que permite atividades ao ar livre no decorrer de quase todo o ano letivo, e onde há grandes áreas disponíveis e o incentivo à prática de esportes com pouca supervisão do adulto, apresenta um índice baixo de incidência de quedas graves no espaço escolar. Entretanto, a maioria das escolas possui áreas de atividade livre gramadas e segue normas nacionais de segurança onde consta um programa de utilização segura do *playground* e a presença de profissionais de saúde nas escolas. A pesquisa conclui que este

conjunto de medidas contribuiu para as taxas reduzidas de acidentes e lesões na escola.

No Brasil, os dados do Hospital das Clínicas de São Paulo² mostram que 35% das crianças de 4 a 10 anos atendidas no pronto-socorro infantil sofreram algum acidente no *playground* do prédio em que moram, em alguma praça pública ou até mesmo na escola. Talvez essa porcentagem ainda não seja considerada significativa para permitir que o assunto mereça mais atenção nos estudos científicos no Brasil como também não receba atenção por parte do governo brasileiro e dos fabricantes de brinquedos.

Muitos países possuem leis que proíbem a construção de *playgrounds* inseguros. Na Europa existem duas normas a serem seguidas (EN 1176 e EN 1177). Inspirada nas normas européias – uma das mais rígidas do mundo, a Associação Brasileira de Normas (ABNT), publicou em 1999 um documento que indica aos fabricantes os cuidados que deverão ser observados na produção dos equipamentos. Na Norma Brasileira de Regulamentação (NBR 14.350-1:1999) leva-se em conta dados antropométricos e de desenvolvimento específicos para crianças e estabelece os requisitos mínimos de segurança de brinquedos de instalação permanente ao ar livre, bem como diretrizes para elaboração de contrato de aquisição e fornecimento de equipamentos de *playground* (Mitchell et al., 2006).

Pelas normas, todo *playground* deverá ter um livro de inspeção e um especialista deverá emitir um laudo técnico a cada ano; o fabricante dos brinquedos também terá que colocar uma placa de identificação no local. As advertências do documento vão desde a básica determinação de que as pontas dos parafusos utilizados nos brinquedos estejam sempre protegidas para não ferir a pele das crianças, até questões técnicas, ou seja, ela dá indicação dos ângulos dos brinquedos, fixação, tipos de piso e materiais adequados. Indica, por exemplo, que ao brincar no escorregador, a criança terá de cair num piso de areia fina, de borracha ou de cortiça, porque são materiais que amortecem melhor o impacto da queda. Recomenda que todo *playground* deverá ter um responsável por ele. Essa pessoa poderá ser o diretor do clube em que os brinquedos estiverem instalados, o dono da escola ou o síndico do edifício (NBR 14.350-1:1999).

A Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos (Abrinq) também editou um manual de recomendações que deveriam ser seguidas

² Disponível em www.icr.hcnet.usp.br

pelas empresas do ramo³. Essas recomendações destinam-se a uma melhoria das características dos materiais e equipamentos reduzindo a periculosidade dos mesmos (arestas, dimensões, rigidez, deformação, irregularidades, deterioração, etc.) e reduzindo uma parte dos riscos, precisamente os inerentes à deficiência dos materiais. Em conformidade com a ABNT a Abrinq³ recomenda que para a instalação e manutenção do *playground*:

- O uso de pregos é totalmente vetado. Parafusos, só com acabamento arredondado;
- Um *playground* para crianças de até 5 anos deve ter apenas escorregador, casinha e balanço;
- Aparelhos de recreação infantil como escorregadores, balanços, gangorras e outros aparelhos onde o risco de queda existe, devem ser sempre instalados sobre um terreno macio. Jamais sobre superfícies duras como concreto ou cimento. Exceções são pequenos aparelhos de recreação usados por crianças muito pequenas, e que não oferecem risco nenhum de queda;
- A área mínima deve ser de 6 metros quadrados. A falta de espaço aumenta o risco de queda;
- É necessário um espaço livre de pelo menos 1,5 metro na entrada e na saída de cada brinquedo (1,75 metro nos balanços). Deve-se notar especial cuidado para certos aparelhos. Por exemplo, trepa-trepas não podem ser demasiadamente altos, e precisam ser abertos. Outros aparelhos, como pula-pulas, por exemplo, devem estar sempre equipados com uma parede protetora, para evitar que a criança saia voando para fora do aparelho. Balanços e escorregadores necessitam de espaço de circulação para que as crianças não corram esbarrando nos equipamentos ou nelas mesmas. Não deve haver armadilhas nas quais as crianças possam tropeçar como raízes de árvores, tocos de troncos, bordas de concreto e mudanças bruscas na elevação do piso;
- Os equipamentos precisam ser de plástico, aço galvanizado ou madeira. Com ausência total de materiais cortantes. A tinta dos brinquedos deve ser atóxica;

³ Disponível em www.abrinq.com.br

- Quando um *playground* é usado por crianças deve haver ao menos um adulto supervisionando com uma visão direta das crianças sem obstruções de vista.

Estas normas não se destinam a eliminar o risco, mas sim especificar o padrão mínimo aceitável de risco no uso dos equipamentos, já que até então, não existia no Brasil nenhum tipo de controle sobre a qualidade dos brinquedos instalados nos *playgrounds* e de modo geral, constatava-se que os equipamentos eram fabricados e instalados sem que fossem consideradas as características de seus usuários, no caso, as crianças.

Em países como a França, a Inglaterra e os Estados Unidos, a publicação de um conjunto de normas semelhantes a essas foi suficiente para dar a elas força de lei. No Brasil, a comissão responsável pela elaboração das normas espera que o governo tome alguma providência e regulamente a questão. Enquanto isso, as diretrizes tentam conduzir a sociedade para a escolha correta desses equipamentos, esperando que sejam aplicadas em todos os locais do país e que possam ser supervisionadas quanto ao seu cumprimento, encorajando os profissionais a participarem no processo de promoção da saúde, por meio da prevenção de acidentes com brinquedos em *playgrounds* (Harada et al., 2003).

O risco sempre continuará existindo, mas não se deve encarar o *playground* como um lugar a ser evitado. Se as normas de segurança forem respeitadas e se houver sempre um adulto supervisionando, o *playground* sempre será um ambiente capaz de contribuir para o desenvolvimento da criança, pois ele deve possibilitar que a criança aventure-se no espaço (dito) perigoso sem machucar-se (Barros et al., 1999; Staempfli, 2008).

Assim, vale ressaltar também que quanto mais naturais forem os ambientes, maior diversidade de estímulos sensitivos conterão (Ozdemir & Yilmaz, 2008). O nível do solo, a incidência solar, a diversidade de cores quando proporcionam conforto e segurança também são atrativos para as crianças. Mesmo sendo seguro, o espaço não precisa ser ultra protetor, ou seja, em nome da segurança não se deve impedir experiências que favoreçam o autoconhecimento dos perigos e obstáculos que o ambiente natural proporciona (Factor, 2004).

3.3.4 A presença de vegetação e outros elementos da natureza

O ambiente natural composto por espaços verdes tem sido considerado por seus efeitos positivos na saúde física e mental nas

diferentes etapas do ciclo de vida humano. Os benefícios restauradores da natureza identificados por Kaplan, conforme citado em Kuhnen (2009), evidenciou que determinados lugares possuem o poder de restabelecer o equilíbrio psíquico. Esses lugares são mobilizadores de uma atenção que ele denominou de atenção involuntária, capaz de desonerar a sobrecarga de estímulos que levaram a atenção dirigida à exaustão. Dessa forma, ao entrar nesses lugares, a pessoa é tomada por sua beleza, amplitude e relativa privacidade, o que possibilita um gradativo desaceleramento do processo cognitivo, fazendo os pensamentos moverem-se mais lentamente. Entretanto, a pessoa permanece consciente e, por meio da atenção informal, começa a perceber a natureza (Kuhnen, 2009).

O contato diário com a natureza pode portanto, influenciar a atenção das crianças na medida em que certos elementos como coisas estranhas e/ou bonitas, brilhantes, animais, chamam a atenção involuntária permitindo que a atenção dirigida descanse. Dessa forma os ambientes naturais ajudam na recuperação da atenção dirigida em crianças com déficit de atenção e proporcionam descanso mental para as crianças em geral. Taylor et al. (2001) ao entrevistar pais de crianças com transtornos de déficit de atenção constatou que as crianças se concentram melhor após atividades de lazer em áreas verdes.

Segundo Evans (2006) as crianças quando consultadas ou observadas em atividades lúdicas preferem ambientes externos, particularmente aqueles onde há o predomínio de elementos da natureza. Uma das razões poderia ser o leque de oportunidades motoras e sociais, assim como maior autonomia oferecida por esses espaços. Também Korpela (2001) ao escrever sobre os lugares favoritos das crianças, descreve pesquisas realizadas em diferentes contextos culturais que demonstram que, quanto menor a criança maior sua preferência pelo contato direto com áreas externas e ambientes naturais. Esta necessidade sofre uma gradativa diminuição na medida em que a prevalência da aceitação grupal (maior faixa-etária) direciona os locais propícios para sua ocorrência, como as áreas fechadas (quartos, shopping center, etc.) e mais recentemente os ambientes virtuais. Neste sentido, ressalta a importância do contato de crianças pequenas com elementos do ambiente natural, sobretudo do contato com a vegetação, com areia e animais, para motivar o desenvolvimento saudável.

Correa (2006) corrobora com as afirmações de Korpela (2001) ao investigar o comportamento de interação de crianças relacionando-o aos elementos naturais do jardim de um hospital infantil em São Paulo, durante o período de internação. Foram pesquisadas crianças entre 5 e

11 anos e chegou-se a constatação da necessidade de elementos naturais nos espaços livres de lazer, mencionados por estas, como atrativos e indicadores de um ambiente que promove o bem estar e a qualidade de vida.

Ao explorar os efeitos da natureza sobre o funcionamento cognitivo de crianças entre 7 e 12 anos em famílias de baixa renda no contexto da habitação urbana, Wells (2000) demonstra que em geral, os estudos enaltecem que, crianças que vivem em apartamentos altos (sem visão dos elementos naturais do ambiente externo), tendem a apresentar mais problemas de comportamento, possuem limitado acesso ao jogo e maiores prejuízos a saúde, comparados com os que residem em casas. Estes resultados têm sido geralmente interpretados como comprobatórios de que, crianças que vivem em apartamentos altos correm o risco de isolamento social e que tais ambientes favorecem a restrição de atividades lúdicas, que por sua vez, resulta em mau comportamento e ausência de sensação de bem-estar, o que pode ser resumido em deficiências na qualidade de vida oferecida às crianças nessas condições. Conclusivamente a natureza suprimida, enquanto fonte primária de satisfação, priva a criança dos benefícios de reparação que o ambiente natural traz consigo.

Os estudos dessa natureza vêm surgindo nos meios acadêmicos, entretanto sabe-se ainda muito pouco sobre o papel da exposição cumulativa a diversas condições físicas ambientais sobre as crianças (Evans, 2006; Wells, 2000). Na infância a exposição a condições ambientais não é aleatória. Crianças de baixa renda são desproporcionalmente expostos a múltiplos variáveis ambientais físicas e sociais, condições ambientais que pressagiam os impactos adversos ao desenvolvimento. O ambiente natural é considerado como uma variável mediadora na relação entre os vários elementos pois, as condições físicas ambientais intensificam dão previsibilidade e continuidade a certos mecanismos biológicos, sociais e culturais experienciados pelos indivíduos (Evans, 2006).

Scopellita e Giuliani (2004) ao investigar a importância do lazer para o desenvolvimento humano e para a formação da identidade, observam que ambientes restauradores, tanto os naturais quanto os construídos, possuem diferentes potenciais de reparação mental e que esses estão relacionados com o momento no ciclo de vida do indivíduo e com o tempo disponível para a restauração. Os resultados mostram que as pessoas (sobretudo adultos) percebem o aspecto social e a dimensão afetiva como importantes características do ambiente natural restaurador.

Assim como os adultos as crianças também encontram nos ambientes naturais aspectos restauradores da saúde que reduzem a fadiga cognitiva e o estresse escolar. Quanto mais longa for a experiência ao ar livre, mais forte serão os benefícios. A vegetação e outros elementos naturais, além de produzirem efeitos positivos na saúde física e mental dos seres humanos, são potentes influenciadores de julgamento estético (Gilmartín, 2002; Ozdemir & Yilmaz, 2008; Scopelliti & Giuliani, 2004).

Ao investigar a percepção da criança sobre o ambiente da escola, Elali (2003) afirma que como recebemos do meio mais informação direta do que indireta, pela linguagem oral, é no contato com a natureza que a criança aprende seus próprios limites, desafia obstáculos e supera seus medos. Os trabalhos em psicologia ambiental sobre espaços verdes (Elali, 2002, 2003; Fedrizzi, 2002; Taylor, Wiley, Kuo, & Sullivan, 1998) abordam outros benefícios da natureza para as crianças, incluindo proporcionar privacidade, estimulação sensorial e da criatividade, ser suporte para as atividades do desenvolvimento motor, explorar e desenvolver o senso crítico. As paisagens com vegetação possuem um impacto positivo no desenvolvimento cognitivo na medida em que, ao interferir na atenção das crianças facilitam o aprendizado escolar.

A presença dos quatro elementos (água, terra, ar e fogo) no espaço escolar favorecem o desenvolvimento do sentido de pertencimento à natureza nas crianças da educação infantil quando são incorporados às atividades pedagógicas. Dessa forma, utilizar a vegetação e a própria paisagem (árvores, arbustos, água, grama, gravetos, flores, animais, terreno com desnível de solo, lugares com sombra para sentar, entrar, ficar embaixo, esconder, etc.) também oferecem oportunidades para a aprendizagem, seja em termos de educação ambiental ou outros conhecimentos e sensações (Campos-de-Carvalho, 2004a).

Em estudo realizado nas escolas públicas do Estado de Virginia (EUA) (Arbogast et al., 2009) constatou-se a relação entre vegetação e o tempo de recreio (ou contato com as áreas externas). As escolas com maior extensão de área aberta possuíam também maior frequência de contato dos alunos com estas áreas. O tempo reservado para as atividades em espaço aberto também obteve correlação com a quantidade de vegetação presente nestes espaços. O estudo concluiu que quanto maior for o período de contato com as áreas abertas da escola com alta incidência de vegetação, maior era a satisfação do aluno com o ambiente escolar e maior também era a presença do professor nestes espaços supervisionando e estimulando as atividades.

Assim, um dos componentes mais importantes do espaço aberto de pátio na escola é a presença da natureza. Além da grande função ecológica da vegetação (árvores e arbustos) na escola, na medida em que purificam o ar, retêm a umidade do solo e do ar ao produzir sombra e evitam a exposição das pessoas aos raios solares, estudos ainda mostram que a convivência em áreas verdes aumenta a concentração do aluno na escola e contribui diretamente para o seu amadurecimento emocional e para as suas relações sociais (Arbogast et al., 2009; Evans, 2006; Taylor, 2001; Taylor et al., 1998).

Por fim, de maneira geral os estudos sugerem que a natureza proporciona bem estar e mais especificamente melhora a capacidade de concentração. Estes estudos reforçam a necessidade de mais planejamento e opções de paisagismo para as áreas de lazer destinadas ao público infantil. As brincadeiras das crianças na hora do intervalo, a agitação em sala de aula e o interesse em aprender são influenciados pelo tipo de área livre colocado à disposição pelas escolas, daí decorre a valorização do pátio planejado para a formação dos alunos e planejamento voltado para o desenvolvimento infantil.

3.3.5 O espaço aberto da escola como lugar de atividade física

Tradicionalmente, o pátio aberto é o local ao ar livre que carrega a responsabilidade e a função na cultura escolar de ser o espaço destinado ao brincar e realizar atividades físicas (Neuenfeld, 2003). É no espaço exterior a sala de aula que acontecem duas principais atividades na escola: a aula de educação física e o recreio. O recreio, nos dias em que não há educação física, tornou-se o único momento em as crianças se movimentam livremente. Apesar do brincar de faz-de-conta ser o aspecto mais estudado na brincadeira da criança na escola, há outras formas de brincar, como a brincadeira fisicamente ativa que ocorre principalmente no espaço aberto da escola (Nicoletti & Manoel, 2007).

O brincar do tipo fisicamente ativo, entendido como o emprego de movimentos locomotores amplos em contexto do brincar (pátios, quadras esportivas), é importante para o desenvolvimento físico, mas também para o desempenho cognitivo e para aspectos da organização social e das habilidades sociais. Esta forma de brincar tem início em torno do final do primeiro ano de vida, e seu pico acontece em torno dos 4 anos de idade (Nicoletti & Manoel, 2007).

A necessidade do momento do recreio parece ser portanto, indiscutível no âmbito escolar. A escola está sendo cada vez mais requisitada para suprir a carência de atividades que envolvem

movimento. A falta do que fazer, fruto da ausência de apoio na organização de atividades e de espaços pobres, pouco interessantes e pouco variados que não favorecem a ludicidade na escola, alertam para a necessidade de que os novos projetos de reforma e de construção dos espaços escolares considerem o planejamento das diversas áreas visando o aumento do potencial interativo destas (Neuenfeld, 2003).

O que as crianças fazem no período do recreio, as atividades que elas realizam e a interação destas atividades com o espaço físico e o material disponível também alertam para as deficiências estruturais nos espaços abertos das escolas. O que se vê é que são fatores importantes que contribuem para a qualidade de vida dos alunos. Sua precariedade e até inexistência vêm ocasionando sedentarismo e altos índices de obesidade infantil (Ozdemir & Yilmar, 2008). Dessa forma, cresce a tendência em estudos da área de saúde investigando o potencial determinante das variáveis ambientais para o comportamento de atividade física (Cardon, Cauwenberghe, Labarque, Haerens, & Bourdeaudhuij, 2008; Cardon, Labarque, Smits, & Bourdeaudhuij, 2009; Colabianchi, Kinsella, Coulton, & Moore, 2009; Haug, Torsheim, & Samdal, 2008; J. Mota et al., 2005; Ozdemir & Yilmar, 2008; Ridgers, Stratton, Fairclough, & Twisk, 2007; Willenberg et al., 2009). Estes estudos buscam relacionar o ambiente físico como promotor do desenvolvimento saudável das crianças, reforçando que as variáveis ambientais são importantes, em qualquer análise de comportamento em prol da saúde, pela contribuição do entendimento da complexa rede de causalidades que interferem no aumento da atividade física.

Ao associar as características físicas dos espaços abertos escolares de escolas primárias turcas com a atividade física dos alunos, Ozdemir e Yilmar (2008) apresentam como os aspectos naturais do ambiente interferem no índice de massa corporal, já que observa-se relação significativa entre as características físicas dos espaços de recreação, os tipos de atividades desenvolvidas e o grau de obesidade identificados nos alunos. Na maioria das escolas observadas os alunos não tem acesso às áreas verdes (que ficam protegidas da depredação). Em entrevistas com os alunos sobre a percepção do espaço constatou-se que a maioria prefere pátios espaçosos e com a presença de vegetação, sendo a superlotação durante o recreio a principal dificuldade atribuída por elas para realizar atividades físicas.

Em outros estudos sobre os efeitos do espaço aberto nos níveis de atividades físicas foram realizados experimentos com intervenções na estrutura do espaço (reestruturando o *playground*, disponibilizando equipamentos desportivos, demarcando áreas para jogos, etc) de escolas

primárias na Bélgica, Noruega, Austrália, Estados Unidos e na Inglaterra (Cardon et al., 2009; Colabianchi et al., 2009; Haug et al., 2008; Ridgers et al., 2007; Willenberg et al., 2009). Apesar do estudo de Cardon et al. (2009), realizado na Bélgica, não ter obtido correlação entre as intervenções físicas realizadas no espaço e mudanças nas atividades físicas moderada e vigorosa nos alunos, os demais estudos obtiveram resultados positivos na manipulação das variáveis relacionadas as características físicas dos espaços.

Assim, Ridgers et al. (2007) verificaram efeitos estatisticamente significativos na atividade moderada e vigorosa (correr, escalar e brincadeiras turbulentas) apresentadas pelos alunos submetidos a atividades livres em um *playground* redesenhado (com zonas multicoloridas para as atividades desportivas e de descanso). Neste estudo mediu-se a frequência cardíaca e realizou-se um teste de acelerometria no início do estudo com o *playground* antigo e seis meses depois com o *playground* redesenhado objetivando verificar a efetividade, a longo prazo, das mudanças nas atividades físicas. Seguindo o mesmo princípio, Colabianchi et al. (2009) nos Estados Unidos observaram o uso de espaços renovados e não renovados e concluíram que houve mais pessoas usando o espaço renovado.

Enfim, apesar das diferenças de contexto entre esses estudos, de maneira geral, eles fornecem evidências de que as alterações nos espaços abertos das escolas têm impacto significativo nas atividades físicas durante o recreio escolar e corroboram para a constatação que os usuários possuem informações valiosas que podem auxiliar no planejamento de *playground*, equipamentos, espaços e instalações destinados as atividades físicas. Também concluem que o engajamento em atividades físicas durante o recreio pode contribuir significativamente para atender a recomendação de atividade física (no caso da faixa etária da educação infantil são 120 minutos por dia) (Cardon et al., 2008), e ter um impacto potencial futuro para aumentar a aptidão para a prática física das crianças nas escolas e destas quando adultas (M. E. d. Mota, 2005).

3.3.5.1 A educação física na educação infantil

Conforme o artigo 26, inciso 3º, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (Brasil, 1996a), a educação física é componente curricular da educação básica e deve integrar, como atividade escolar, todos os graus de escolaridade oficial. Portanto ela deve ser oferecida (conforme artigo 30º) também em Creches ou

entidades equivalentes, para crianças até 3 anos de idade e em pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade. Segundo a LDB (Brasil, 1996a) a educação física, desportiva e recreativa, deve ser entendida como atividade, que por seus meios, processos e técnicas deve desenvolver força física, moral, cívica, psíquica e social do aluno. Assim, juridicamente falando, não é mais aceito na educação infantil a permanente exigência de contenção motora do aluno baseada na idéia de que o movimento impede a concentração e a atenção, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem (J. Magalhães, Kopal, & Godoy, 2007).

A nova concepção de educação enfatiza a relevância do desenvolvimento integral do indivíduo, compreendendo os aspectos motor, cognitivo e afetivo-social, havendo uma interdependência entre esses. Salienta também, ser entre 2 e 6 anos, a fase de aquisição dos movimentos fundamentais (andar, correr, saltar, arremessar, receber, chutar), que vão se constituir na base de toda aquisição motora posterior. Sem a aprendizagem efetiva desses movimentos, é difícil e impróprio aprender um esporte, uma dança, ginástica ou luta (modalidades compostas de movimentos especializados) (J. Magalhães et al., 2007).

Ainda que a atividade física seja obrigatória por lei, e pais, diretores e professores reconheçam sua importância, essas atividades nem sempre ocorrem na escola de educação infantil (J. Magalhães et al., 2007). Além da desvalorização histórica da atividade física no cenário educacional e do desconhecimento de sua real contribuição na formação do indivíduo, somado a isso, também podemos argumentar, baseados nos estudos supracitados, que o ambiente escolar não vem proporcionando uma maior diversidade de movimentos e muitas vezes não está sendo inclusivo na medida em que não possibilita que as crianças, independentemente de seu nível de desenvolvimento, possam efetuar todos os movimentos possíveis e benéficos ao seu desenvolvimento (Nicoletti & Manoel, 2007).

No contexto da educação infantil a necessidade diária de atividade física para as crianças pequenas parece ser novidade entre os profissionais que ali atuam. Também para esta questão parece haver a necessidade de compreender o contexto da educação infantil entendendo em que apóia suas práticas, ou seja, de que forma a escola infantil compreende a infância e baseia o atendimento prestado.

3.4 O contexto da educação infantil

Os estudos sobre o contexto da educação infantil no Brasil problematizam a relação entre políticas públicas e realidades vivenciadas, e refletem uma tendência de relacionar explicitamente a compreensão das diferentes imagens acerca da infância com as políticas e os serviços implementados para o seu atendimento (Coelho, 2007; Dórea, 2000; S. M. d. O. Magalhães & Barbosa, 2005; Rossetti-Ferreira & Silva, 2005). Política pública na área da educação é o meio pelo qual o Estado participa da organização e funcionamento dos setores que prestam essa assistência à sociedade, ou seja, são regras, metas e diretrizes que orientam o planejamento e o desenvolvimento de ações no setor da educação (Rossetti-Ferreira & Silva, 2005).

As atuais concepções de infância e atendimento em instituições consideram que a infância é uma construção social, pois exprimi diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Assim, distintas culturas, bem como histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância (Coelho, 2007). As ações na área de educação sob esta concepção buscam garantir à criança o exercício da cidadania e da autonomia (Rossetti-Ferreira & Silva, 2005).

O atendimento à criança em idade anterior à escolaridade obrigatória, ou seja, de 0 a 6 anos incompletos, é um direito da criança e uma opção da família que está se tornando cada vez mais comum (Barros et al., 1999). No Brasil segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1996 a 2006⁴, as taxas brutas de frequência à escola de alguns segmentos etários apresentaram crescimento relativo muito significativo. Para as crianças de 0 a 3 anos de idade, os percentuais dobraram nesse período, de 7,4% para 15,5%. Na faixa seguinte, de 4 a 6 anos, as taxas passaram de 53,8% para 76,0%, um aumento de mais de 40%. A pesquisa do IBGE revela também que o rendimento das famílias tem grande influência no acesso e permanência das crianças e jovens na escola. Nas famílias mais pobres, apenas 9,9% das crianças com até 3 anos de idade freqüentavam Creche em 2006, provavelmente em razão da pouca oferta de vagas em Creches públicas. Se considerarmos as famílias com rendimento mensal per capita de mais de 3 salários mínimos, o acesso à Creche e ao pré-escolar cresce para 40,7% das crianças. Esse percentual era de 15,5% no total das famílias. Embora ainda reduzido, o percentual de crianças nas Creches dobrou em 10 anos já que em 1996 era de 7,4%. Quanto ao acesso das crianças de 4 a 6 anos das famílias mais pobres à pré-escola,

⁴ Dados disponíveis em D:\IBGE Síntese de Indicadores Sociais - 2007.mht

o percentual era de 68,1%, enquanto nas famílias com mais de 3 salários mínimos mensais per capita, o acesso estava praticamente universalizado, ficando em torno de 95%, em todas as regiões do Brasil.

Historicamente o uso de serviços de atenção à criança pequena, em geral, destina-se ao atendimento de crianças pobres cujas mães adentravam no mercado de trabalho em decorrência das mudanças sociais e econômicas advindas da revolução industrial e da urbanização (M. Z. Oliveira, 1994). As Creches organizavam-se através do poder público e por setores privados (entidades religiosas e filantrópicas), ou seja, não eram consideradas como um direito das crianças e suas famílias, mas sim um favorecimento, uma doação sem exigência de grandes investimentos. Sendo assim, essa forma de atenção à criança pequena surgiu em resposta à necessidade da mulher de colaborar mais efetivamente na economia industrial capitalista e com a redução das famílias que passaram a se organizar como conjunto, simplesmente, de pai, mãe e filhos, sem a ajuda dos avós e demais parentes para cuidá-las em casa (Bernardino, 2003). Dessa forma, também as populações das periferias e favelas precisaram criar espaços coletivos para acolher suas crianças, organizando Creches e pré-escolas comunitárias. Para tal, construíram e adaptaram prédios com seus próprios recursos – o que muitas vezes seguem fazendo na ausência do Estado (Azevedo et al., 2004).

No Brasil das primeiras décadas do século XX, as Creches se caracterizaram ou como benefício concedido aos operários por empresários forçados pelos movimentos de classe ou como trabalho filantrópico e/ou religioso. A participação do Estado na oferta e fiscalização dessas instituições era nula (M. Z. Oliveira, 1994). Desde meados da década de 60, submetido ao regime militar, o Brasil assistia à emergência de movimentos populares que reivindicavam o fornecimento de serviços sociais urbanos mínimos para a sobrevivência da população, entre estes, o movimento por Creches de qualidade. O que se vê hoje é a evolução nas idéias sobre as instituições de Creche sendo concretizada na forma de leis. Essas leis trouxeram avanços, procurando garantir o acesso a essas instituições e a melhoria da qualidade do atendimento (Rossetti-Ferreira & Silva, 2005).

Com a promulgação da nova Constituição Federal (Brasil, 1988), a Creche passou a ser um direito da criança, uma opção da família e um dever do Estado (artigo 208, inciso IV), vinculando-se à área da educação. A Constituição Federal e a principal lei referente aos direitos das crianças e adolescentes brasileiros, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelecem, por meio dos municípios, garantia à

educação infantil, com acesso para todas as crianças de 0 a 6 anos a Creches e pré-escolas (Pavan & Kons, 2001). Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases (9.394) (Brasil, 1996b), estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças e à educação infantil afirmando a sua finalidade de proporcionar o desenvolvimento integral das crianças, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social e que a criança é cidadã de direitos que precisa ser respeitada em suas características específicas. Tanto as Creches para as crianças de 0 a 3 anos como as pré-escolas, para as de 4 a 6 anos, são consideradas como instituições de educação infantil cujas atividades desempenhadas precisam ser valorizadas na integração do cuidar com o educar. Na LDB a educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29) e destaca as concepções de educação, suas políticas, práticas e processos, como precedentes às questões de infra-estrutura, isto é, ao projeto, à construção e à reforma de edificações escolares.

Segundo Lima e Bhering (2006) o processo de discussão e de construção de ambientes coletivos de qualidade é orgânico, e a preocupação com o atendimento às crianças deve ser constante e prioritária. Para as autoras só com a discussão consciente de cada aspecto em específico envolvido nestes serviços será possível ampliar a compreensão sobre o que é realmente preciso fazer para que esses contextos sejam plenos e fomentadores do desenvolvimento humano, da capacidade de aprendizagem, da socialização e do exercício da cidadania.

3.4.1 Parâmetros para a infra-estrutura das unidades de educação infantil

Atualmente a legislação educacional brasileira dispõe de um conjunto de documentos, os quais abordam ou mesmo orientam no sentido de definir critérios de qualidade para a infra-estrutura das unidades de educação infantil. Nos Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (Brasil, 1998), por exemplo, a organização dos ambientes das unidades de educação infantil é vista como importante para o desenvolvimento das crianças e dos adultos que nela convivem, alertando ser o uso que ambos fazem desses espaços que influencia a qualidade do trabalho.

No Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (Brasil, 1999b), o ambiente físico é expresso como devendo ser arranjado de acordo com as necessidades e características dos grupos de

crianças, levando-se em conta a cultura da infância e os diversos projetos e atividades que estão sendo desenvolvidos em conjunto com seus professores. Ressalta que a qualidade e a quantidade da relação criança-criança, adulto-criança, dos objetos, brinquedos e móveis presentes no ambiente dependem do tamanho dos mesmos e das crianças e pode se transformar em poderosos instrumentos de aprendizagem.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 1999a), o uso do espaço físico aparece associado às propostas pedagógicas, como um dos elementos que possibilitam a implantação e aperfeiçoamento destas. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2000a), um dos aspectos normativos tratados é quanto aos espaços físicos e recursos materiais para a educação infantil, onde se afirma que deverão ser coerentes com proposta pedagógica da unidade e com as normas prescritas pela legislação vigente, referentes a: localização, acesso, segurança, meio ambiente, salubridade, saneamento, higiene, tamanho, luminosidade, ventilação e temperatura, de acordo com a diversidade climática regional, dizendo ainda que os espaços internos e externos deverão atender às diferentes funções da instituição de educação infantil.

Em 2000 foram estabelecidas metas para a qualidade da educação infantil no Plano Nacional de Educação (Brasil, 2000b). A elaboração de todos esses critérios permitirá a melhoria da qualidade das instituições que já existem e definirá a qualidade das novas que estão por vir (Faria, 1999).

Em 2006, a Secretaria de Educação Infantil e Fundamental do Ministério da Educação publica um documento, com contribuições da arquitetura e da pedagogia, onde propõe padrões de infra-estrutura e parâmetros de qualidade para as instituições de educação infantil (Brasil, 2006). Este documento alertando para a importância do espaço físico/ambiente construído no processo educativo incorpora metodologias projetuais participativas que incluam as necessidades e os desejos dos usuários, a proposta pedagógica e a interação com as características ambientais do espaço físico destinado à escola. Ao propor alguns parâmetros de infra-estrutura, orienta a construção do ambiente físico, para que este promova aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente. Defende que a criança pode e deve recriar e explorar o ambiente, modificando o que foi planejado. Afirma que se ambientes diferentes podem favorecer diferentes tipos de interações, o professor tem papel importante como

organizador dos lugares onde ocorre o processo educacional, pois o ambiente lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (Azevedo et al., 2004).

Ao buscar parâmetros para avaliar a qualidade do ambiente de Creches públicas e privadas de um município de Santa Catarina, Lima e Bhering (2006) utilizando a escala ITERS-R, traduzida e testada para o português, verificaram nas instituições investigadas os seguintes itens: a) a presença de mobiliário adequado ao tamanho adulto, como cadeiras e outros equipamentos, uma vez que os adultos passam longas horas em serviço e necessitam de uma estrutura que atenda suas necessidades físicas; b) cuidado com a limpeza das salas e a organização dos pertences das crianças, que indica o grau de preocupação com o bem-estar, a saúde e a higiene das crianças e dos adultos envolvidos; c) a disponibilidade de materiais diversos, o que compromete a autonomia das crianças e revela a predominância de atividades dirigidas pelas professoras; d) participação ativa da família na gestão da Creche com trabalhos voluntários e doações (aspectos físicos, financeiros, organizacionais, festividades etc.), por meio de Associações de Pais; e) parceria entre comunidade, prefeitura e setor privado; e f) a grande variedade e número de brinquedos e materiais para uso em situações diversas e a utilização de sucata.

Barros et al. (1999) ao traçarem um perfil das Creches públicas, filantrópicas e privadas do município de Pelotas/RS, constataram que entre as 92 identificadas, 23 eram públicas, 10 filantrópicas e 59 eram privadas. As Creches públicas funcionavam em período integral, enquanto que as privadas funcionavam principalmente à tarde e recebiam uma proporção menor de crianças até 2 anos. A relação criança-professora foi semelhante para os dois tipos de Creches, sendo que o berçário foi a classe em que esta relação estava acima do recomendado pelo projeto de lei municipal de Pelotas. O número total de crianças nas classes e Creches foi maior nas públicas. As professoras das Creches privadas tinham, em média, mais anos de escolaridade. Por outro lado, encontrou-se um grau mais alto de especialização de tarefas nas Creches públicas. As deficiências mais comuns de infra-estrutura nas Creches públicas foram a falta de recreio coberto e brinquedos no recreio externo, enquanto que nas privadas foram a falta de fraldários e banheiros exclusivos para as crianças. Uma pequena proporção das Creches contava com funcionários treinados para prestar primeiros socorros e combater incêndios, o que segundo os autores revela baixa preocupação com segurança (Barros et al., 1999).

Segundo Ostetto (2000) a educação infantil pública municipal de Florianópolis/SC iniciou em 1976 com a inauguração do Núcleo de Educação Infantil da Coloninha (atualmente Creche Professora Maria Barreiros), atendendo quatro turmas de crianças dos 4 aos 6 anos, em período parcial. Com o passar dos mais de 30 anos, ela cresceu e conheceu uma expansão considerável. Hoje congrega 2 modalidades educativas: Creche e Núcleo de Educação Infantil (NEI), totalizando 76 unidades educativas municipais. As Creches, 47 no total, caracterizam-se, primordialmente, pelo atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 6 anos, em período integral. Os NEIs (29 unidades) ao contrário, atendem em período parcial (turnos matutino e vespertino) crianças de 4 a 6 anos, preferencialmente.

Falando da filiação teórica da proposta pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Florianópolis, pode-se dizer que, assumindo a perspectiva de autores da Psicologia Sócio-histórica como Vygotski em seus fundamentos, atualmente tenta romper com o construtivismo piagetiano, principal referência dos anos 80 e passa a adotar uma concepção sócio-interacionista. Ao fazer esta opção, coloca em evidência a questão da aprendizagem, das interações e do papel do professor, assim como a importância do brincar na educação infantil (Ostetto, 2000).

Seguindo essa premissa sobre a importância do brincar, no geral, as pesquisas (Barros et al., 1999; Faria, 1999; A. B. Lima & Bhering, 2006; Rossetti-Ferreira & Silva, 2005; T. N. Souza & Campos-de-Carvalho, 2005) demonstram a importância de se assegurar o tempo e o espaço para brincar, de forma livre e espontânea como um indicador de qualidade da educação infantil. A criança necessita sentir-se segura nas atividades de brincadeira que realiza, para que, em simultâneo, se desenvolvam mecanismos de segurança emocional e íntima. Segundo Rosseti-Ferreira e Silva (2005) todas as instituições de educação coletiva podem tornar-se um espaço adequado, seguro, estimulante e agradável para as crianças e, sobretudo, adequado para o desenvolvimento infantil desde que organizem e planejam estes espaços adequadamente e favoreçam a ludicidade infantil.

3.4.2 A organização do espaço na educação infantil

No ambiente escolar da educação infantil a criança é exposta ao contato diário com adultos e crianças não familiares, e pelo menos em grande parte das instituições brasileiras ela permanece durante longas horas em salas com alta densidade de crianças e tem pouca escolha

quanto a hora, forma e recursos a serem usados nas suas brincadeiras (Lordelo & Carvalho, 2006). As condições brasileiras de organização dos ambientes de Creche, seja em termos físicos (espaço, equipamentos e organização) seja em termos sociais (tamanho e densidade dos grupos e razão adulto/criança) são tão variáveis que dificilmente se pode falar genericamente sobre elas (Lordelo & Carvalho, 2006; Zamberlan et al., 2007).

Segundo Faria (1999) a preocupação pedagógica da educação infantil com a organização dos espaços deve considerar a diversidade cultural, contemplando a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças atendendo as especificidades de cada demanda. A organização do espaço que será, durante longos períodos do dia e, talvez durante anos da infância da criança atendida, deve proporcionar identidade cultural e sentido de pertencimento.

Os estudos conduzidos na área indicam alguns critérios que poderão ajudar na organização espacial nas instituições de educação infantil, envolvendo tanto o planejamento da área interna como externa (Campos-de-Carvalho, 2003, 2004b; Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000; Meneghini & Campos-de-Carvalho, 2003; Zamberlan et al., 2007). Esses estudos apostam nos efeitos de diferentes arranjos espaciais sobre a distribuição das crianças nos ambientes, manipulando o grau de estruturação espacial (aberto e vazio, aberto com fechamento lateral e semi-aberto com 2 zonas circunscritas). Tais pressupostos firmam-se nas avaliações das pesquisas feitas na França por Legendre (1997; 1999) que indicam a influência de zonas circunscritas (áreas localizadas em cantos, delimitadas em pelo menos 3 lados por barreiras formadas por mobiliário, paredes, diferenças no nível do solo, etc) nas interações de crianças pequenas.

Nas zonas circunscritas ou arranjos espaciais semi-abertos, as crianças podem permanecer em pequenos grupos, participando de atividades sem a necessidade da mediação de um adulto e sem interrupções freqüentes de outras crianças, o que poderia explicar sua preferência por essas áreas. Além disso, essas zonas seriam preferidas por propiciarem uma sensação de proteção e privacidade, permitindo que as crianças se concentrem em suas atividades e no comportamento de seus pares. Os arranjos espaciais abertos e sem zonas circunscritas são geralmente espaços vazios com poucos móveis, objetos e equipamentos, onde há uma constante solicitação do professor por parte das crianças que sentem-se perdidas em um espaço sem delimitações (Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000).

Podem-se distinguir quatro dimensões relativas ao espaço da escola: a

física, a funcional, a temporal e das relações (Campos-de-Carvalho, 2004a). A dimensão física engloba todos os espaços disponíveis usados pelas crianças, como sala, pátio, banheiro, etc, seus elementos estruturais, como tamanho, tipo de piso, teto, etc., os objetos disponíveis, como materiais, mobiliário, equipamentos, etc., as diferentes formas de distribuição do mobiliário e materiais dentro do espaço. A dimensão funcional engloba o modo como as crianças utilizam os espaços e materiais disponíveis, as funções diversas da mesma área e o tipo de atividade desenvolvida naquela área. A dimensão temporal engloba o tempo de duração das diferentes atividades e ao ritmo ou velocidade de sua execução. E a dimensão das relações engloba as diversas inter-relações possíveis, as quais são decorrência do modo de utilização do espaço, normas vigentes, do tamanho dos subgrupos e tipo de participação do professor (Campos-de-Carvalho, 2004a).

Assim, o espaço físico não se resume apenas a sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de instituição de educação infantil precisa tornar-se um ambiente, isto é, ambientar as crianças e os adultos: variando em pequenos e grandes grupos de crianças, misturando idades, rearranjando móveis e equipamentos, estendendo-se à rua, ao bairro e à cidade, melhorando as condições de vida de todos os envolvidos, e que permitam emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão (Fedrizzi, 2002). Um ambiente em que as crianças pequenas possam conviver com as diferenças (de gênero, de idade, de classe, de religiões, de etnias e culturas, etc) combatendo a desigualdade, exercitando a tolerância e solidariedade, a cooperação e todos os comportamentos e valores de caráter coletivo (Faria, 1999). Portanto o espaço físico precisa contemplar o convívio de crianças de várias idades, mas também de vários tipos de adultos, pois os pais visitarão e observarão o lugar onde seus filhos permanecem e os professores precisarão de intervalos e descanso, com locais apropriados tanto quanto para suas outras atividades. Partindo da premissa de que a criança é capaz de múltiplas relações, as escolas devem organizar seus espaços de forma que eles sejam flexíveis e versáteis e seguros, visando a redução da preocupação do professor, que possibilitem novidades a serem criadas tanto pelas crianças como pelos adultos (Campos-de-Carvalho, 2004a; Elali, 2002; Zamberlan et al., 2007).

Campos-de-Carvalho (2005a), ainda sobre o ambiente físico para o desenvolvimento infantil, sugere que alguns aspectos deveriam estar presentes especialmente no planejamento do ambiente infantil coletivo. Para a autora, todos os ambientes infantis deveriam promover identidade pessoal, permitindo que as crianças deixem suas marcas, tragam seus objetos (personalizem o território escolar), promovendo a ligação afetiva entre criança e escola e com isso promovendo o desenvolvimento da identidade. Também deve ser

possibilitado o desenvolvimento de competências nas crianças, na medida em que o ambiente seja planejado para favorecer que elas possam ver e pegar objetos sem a mediação do educador, desenvolvendo nestas um sentimento de domínio e controle. Construir caminhos indicadores, ligando áreas do pátio, sinalizando o trajeto a percorrer com demarcações físicas, por exemplo, também auxilia a criança a executar com competência suas atividades, sem se desviar de seu objetivo, colaborando para o desenvolvimento da percepção e a orientação espacial, essencial também para o desenvolvimento global.

Para Zamberlan et al. (2007) o espaço necessita ser um aliado na educação e deve estar presente no planejamento da instituição. Os diferentes e variados espaços da instituição refletem os princípios educativos em que se baseiam e as práticas dos professores. Cada espaço deve ser diferenciado, garantindo ambientes específicos de leitura e escrita, para contação de história, para brincadeiras e jogos, para o repouso, higiene, alimentação, atividades físicas e demais atividades dirigidas, mas é necessário que estes espaços sejam sempre rearranjados em função das atividades planejadas (Zamberlan et al., 2007).

Nesse sentido o professor é a peça chave da organização dos espaços na educação infantil (Campos-de-Carvalho, 2005b; Campos-de-Carvalho & Meneghini, 2005). Ele pode organizar um espaço de tal modo que este seja coerente e não contraditório aos seus objetivos. Ao estruturar e organizar continuamente a sala de aula, o professor favorece o envolvimento das crianças em brincadeiras entre elas sem necessidade de sua interferência direta, ficando disponível para as crianças que procuram e precisam interagir mais com ele, além de ampliar a possibilidade de observar as ações das crianças e perceber aquelas que necessitam de sua atenção. A escola precisa de espaços físicos que garantam às crianças condições para regularem o “acesso ao eu ou ao grupo” em função das necessidades desenvolvimentais, o que significa concretamente, garantir a existência de espaços aos quais a criança possa recorrer nos momentos que deseja ou necessita de maior e menor contato.

Por fim, as zonas circunscritas atuam como importante suporte para o estabelecimento e a manutenção das interações infantis, pois a criança gosta de ficar sozinha, gosta de ficar com adultos, mas do que ela mais gosta é de ficar brincando com seus pares e quando este espaço não é planejado, por vezes, acaba reduzindo-se fisicamente, fazendo com que o lúdico seja seriamente ameaçado em detrimento de outras atividades pedagógicas. Por isso abordaremos no próximo item a importância do brincar na escola.

3.4.2.1 O brincar na educação infantil

A preocupação crescente com a educação infantil identificada em vários

níveis reforça a idéia de que a organização do ambiente, o espaço físico, seus objetos e materiais educativos influenciam os usuários na representação, determinando, em parte, a maneira como adultos e crianças sentem, pensam e interagem nesse espaço, definindo formas de socialização e apropriação da cultura (A. M. Carvalho et al., 2005). De acordo com os Referenciais Curriculares de Educação Infantil (Brasil, 1999b) e as Diretrizes Curriculares de Educação Infantil (Brasil, 1999a) a brincadeira é assinalada como um dos eixos principais, busca-se sensibilizar os professores para sua importância tanto em situações formais quanto em informais. Neles, de maneira geral a brincadeira é definida como a linguagem infantil que vincula o simbólico e a realidade imediata da criança, ou seja, é a forma pela qual a criança se apropria da cultura.

Segundo Kishimoto (2001) a rotina das escolas municipais de educação infantil de São Paulo evidencia, embora o discurso oficial e a retórica sobre a infância contemplem muito tempo de brincadeira para as crianças, que as atividades dirigidas parecem expulsar o brincar do cotidiano infantil. As brincadeiras livres são vistas, por alguns professores, como descanso de atividades dirigidas e não como forma de socialização e integração da criança, o que dificulta justificá-las como parte do projeto pedagógico da escola e denota como função da educação infantil; estudar e não o brincar.

Os valores que orientam a escolha de brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas leva-nos a constatar que as concepções de criança e de educação infantil estão na base desses valores (Conti & Sperb, 2001; Kishimoto, 2001). No contexto atual da educação infantil parece que os brinquedos têm dois usos com significações distintas. Professores que valorizam a socialização adotam o brincar livre, e os que visam à escolarização ou aquisição de conteúdos escolares, o brincar dirigido e os jogos educativos. Enfim, quando a estrutura física e material revela valores assumidos pela organização escolar, pode-se inferir que a pequena participação de brinquedos de natureza simbólica, de construção e destinados à socialização no acervo da escola, por exemplo, revelam o pouco interesse na função simbólica, na criatividade e na socialização das crianças (Kishimoto, 2001).

Para Carvalho et al. (2005) a inserção do brincar constitui-se em um elemento importante para o ensino nas instituições educativas. Isso porque o brincar é um dos principais processos e uma das atividades mais presentes na infância, em que são construídas as capacidades e as potencialidades da criança (Conti & Sperb, 2001; P. d. S. Oliveira, 1989; Wajskop, 1997). A inserção do brincar livre e espontâneo no currículo educacional e, conseqüentemente, nos projetos pedagógicos das instituições educativas, é um processo de transformação política e social em que crianças passam a serem vistas como cidadãs, cada uma como sujeito histórico e sociopolítico, que participa e transforma a realidade em que vive (A. M. Carvalho et al., 2005).

Para identificar e descrever as formas pelas quais a criança aborda os parceiros e obtém acesso à participação na brincadeira, analisando as possíveis relações entre essas estratégias e algumas variáveis presentes na situação do contexto escolar, alguns estudos (A. M. A. Carvalho & Carvalho, 1990; A. M. A. Carvalho & Pedrosa, 2004; Pedrosa & Carvalho, 2006), através da observação das atividades livres das crianças em Creches brasileiras, mostram a construção social do espaço através da aquisição de significados interacionais, observada através de diferentes códigos comunicativos entre as crianças. Os resultados indicam a preferência dessas por abordar grupos do mesmo sexo, assim como a adequação entre sua ação com o que caracteriza a atividade do grupo.

Segundo Conti e Sperb (2001) o ato de brincar é uma ação mediada pelo contexto sociocultural e o significado construído pela criança, acerca da função de determinados objetos e da sua participação em certas brincadeiras, não é estático. Conforme as crenças e os valores dos adultos responsáveis por ela, ao serem colocados certos objetos à sua disposição, determinadas brincadeiras serão aceitas ou não, diferentes comportamentos serão desejáveis ou proibidos. Mas por outro lado, também existe a versão construída pela criança acerca destes padrões sociais, quando ela reelabora seus espaços de brincar, recriando cenários e inventando novas funções para os objetos, de tal forma que tenham sentido para ela, mas que sejam adequados às determinações sociais.

Lordelo e Carvalho (2006) também identificaram estudos que mostram a interferência do professor nas atividades infantis sobre os padrões de parceria social e tipo de brincadeira. O currículo dirigido pelo adulto diminuiu o engajamento em jogos imaginativos e brincadeiras de faz-de-conta, embora o número de crianças engajadas tenha aumentado. Com esta variável interveniente as crianças mostraram uma tendência a brincar mais sozinhas e a se associar em subgrupos menores. Não teve efeito no comportamento agonístico das crianças, mas o nível de atividade diminuiu e aumentou o envolvimento com o adulto.

Gosso et al. (2006) ao comparar os brinquedos utilizados nas transformações simbólicas de brincadeiras de crianças de 5 grupos culturais brasileiros (comunidade praiana, aldeia indígena e de três grupos socioeconômicos diferentes – alto, baixo e misto de uma metrópole) de crianças de 4 a 6 anos de idade, constataram que a escolha da brincadeira relaciona-se com os objetos disponíveis: as crianças indígenas e da comunidade praiana usaram mais elementos naturais (partes de planta, areia, argila, pedra, pau, água); assim como as

indígenas usaram mais utensílios (fragmentos de plástico, madeira, tecido, papel, papelão, canudo; recipientes como lata, vasilhas, cestas; industrializados como prego, botão de fogão, telefone, pneu; e objetos feitos à mão como canoa, vestido, galinheiro) e as da metrópole, mais brinquedos manufaturados (veículos, armas, bonecos, utensílios domésticos); os objetos pouco estruturados prestaram-se a um grande número de transformações simbólicas no conjunto das 5 amostras de crianças; as meninas usaram mais reproduções de seres vivos e meninos, de veículos e armas. Em suma, os resultados indicaram que as crianças refletem nas brincadeiras sua individualidade e os valores de sua cultura.

Os efeitos das características dos ambientes assim classificados sobre o desenvolvimento da criança vêm sendo investigado em vários estudos (Conti & Sperb, 2001; Eisenberg, Tryon, & Cameron, 1984; Gosso et al., 2006; Lordelo & Carvalho, 2006; Nelson, Hart, & Evans, 2008; Sager & Sperb, 1998; Zamberlan, 1994; Zamberlan et al., 2007). Ao considerar que os brinquedos e materiais utilizados pelas crianças em suas brincadeiras influenciam na maneira como interagem e como brincam entre si, Sager e Spertb (1998) constatam que alguns materiais como argila, areia e água propiciam mais brincadeiras solitárias e paralelas, enquanto bonecas, carrinhos e jogos de panelinhas facilitam a brincadeira de faz-de-conta em crianças de 3 a 5 anos. Para o desenvolvimento afetivo as brincadeiras de dramatização de situações do cotidiano são as mais suscetíveis de estimulação. Da mesma forma, as crianças tendem a conflitar mais e a se engajar em atividades paralelas, quando a quantidade de brinquedos é menor, já quando a quantidade de brinquedos aumenta, o brincar do tipo solitário passa a preponderar sobre os outros tipos.

Entretanto, alguns estudos (Cordazzo, Westphal, Tagliari, Vieira, & Oliveira, 2008; Hansen et al., 2007; Lordelo & Carvalho, 2006; Macarini & Vieira, 2006; Wanderlind, Martins, Hansen, Macarini, & Vieira, 2006) também enfatizam que a brincadeira é um fenômeno sensível às condições contextuais em que ocorre, ao mesmo tempo em que mostra forte estabilidade, sugerindo um fenômeno sob controle do próprio organismo. O brincar nesses estudos sugere que a motivação para a brincadeira no ser humano é intrínseca, varia em força ao longo da vida e é afetada pelas condições contextuais, seja nos aspectos materiais seja nos aspectos culturais do ambiente. Esse caráter motivacional responde pela universalidade do fenômeno e pela sua organização ontogenética – regularidade da idade de aparecimento, crescimento e declínio de interesses e formas de brincadeiras específicas, algumas mais freqüentes em meninos do que em meninas e

vice-versa, algumas mais frequentes em algumas idades do que em outras.

3.4.2.2 O brincar como uma questão de gênero

Segundo Hansen et al. (2007) a brincadeira contribui de forma bastante efetiva para o relacionamento social das crianças, visto que oferece uma forma livre e autônoma de interação entre as mesmas. Acrescentam que meninos e meninas quando brincam, possuem diferenças quanto ao brinquedo utilizado e ao tipo de brincadeira. Para esses autores, as diferenças de gênero na brincadeira podem ser analisadas tanto no nível de estereotipia, ou seja, a preferência distinta de meninos e meninas por determinados brinquedos e brincadeiras, quanto por segregação, relacionada à preferência por brincadeiras em grupos homogêneos, ou seja, meninos e meninas geralmente não brincam entre si (Cardon et al., 2008; J. Mota et al., 2005; Pellegrini et al., 2004; Pontes, Magalhães, & Martin, 2008; Rossetti & Souza, 2005; Sager & Sperb, 1998). As diferenças são importantes na medida em que possibilitam que meninos e meninas desenvolvam-se de maneira diferenciada, adquirindo habilidades diversificadas e, dessa forma, distinguindo seu papel de gênero de acordo com a sociedade e cultura nas quais estão inseridos (Wanderlind et al., 2006).

Ao caracterizar o brincar de meninos e meninas em duas brinquedotecas (pré-escola e outra no ensino fundamental), Wanderlind et al. verificaram em ambos os contextos a predominância da estereotipia. Observaram também o predomínio de brincadeiras solitárias na pré-escola, e de brincadeiras em grupo no ensino fundamental. Meninas, nos dois contextos, brincaram significativamente mais de faz-de-conta e com brinquedos que motivam o desenvolvimento afetivo do que meninos. Estes, em comparação com meninas, na pré-escola, experimentam significativamente mais brincadeira realística e com brinquedos que reproduzem o mundo técnico. No ensino fundamental, meninos brincam significativamente mais de brincadeira turbulenta e sem brinquedo do que as meninas.

Sager e Sperb (1998) ao investigar episódios de conflito entre crianças de 3 a 4 anos de uma escola pública em Porto Alegre consideraram também o gênero das crianças, o contexto onde aconteciam (pátio e sala) e os tipos de brinquedos e brincadeiras presentes nos episódios. Seus resultados indicaram que os conflitos envolvendo a brincadeira simbólica ocorreram mais na sala de aula e entre os meninos, enquanto as meninas brigavam mais quando

utilizavam jogos de acoplagem (brinquedos que combinados formam um todo, como Legos e quebra-cabeças). Grupos segregados (só de meninas ou só de meninos) brigaram mais quando a brincadeira envolvia regras. Brinquedos orientados para adultos (objetos que não foram criados para crianças, como pneus, pedaços de ferramenta, rolos de papel, bolsas femininas, etc) relacionaram-se mais com conflitos quando os grupos eram mistos, enquanto brincadeiras orientadas pelas crianças (com brinquedos propriamente ditos), quando os grupos eram formados só por meninos.

Pellegrini et al. (2004) analisaram o papel dos jogos entre meninos e meninas de 7 e 8 anos para a adaptação destes ao ensino fundamental. Defendem que o momento de recreio, onde podem brincar livremente, serve como fator adaptativo à escola e à vida social. A pesquisa comparou escolas dos Estados Unidos com escolas da Inglaterra e identificou que o jogo difere conforme o nível de estereotipia que a cultura escolar ajuda a formar. De maneira geral os meninos mostraram-se mais ativos fisicamente nas brincadeiras do que as meninas. Com o decorrer da adaptação, as atividades mais simples como pega-pega diminuíram e deram lugar a mais complexas como as de regra com bola. Os meninos tenderam a desenvolver mais competências físicas, mais jogos competitivos com bola e as meninas tenderam a inibir essa competência para corresponderem à expectativa da socialização, voltando-se para jogos que requerem facilidade verbal.

Blatchford, Baines e Pellegrini (2003) e Pellegrini et al. (2004), ao observarem a relação entre os jogos, a interação entre pares e a adaptação à escola, demonstram que as atividades realizadas durante o recreio denotam papel positivo nas relações sociais infantis. No decorrer do ano letivo diminuem as interações solitárias, as atividades de observação e sem ocupação, as dificuldades com os equipamentos do *playground* e os episódios de choro e as intervenções do professores sobre episódios agressivos. Com relação à manutenção do jogo ao longo do ano, observam que os mais simples são como suportes para as formas mais complexas de interação. Enquanto não há familiaridade entre os pares, as crianças iniciam os contatos através de jogos simples e evoluem aumentando os episódios com regras.

Mota et al. (2005) ao observarem a participação nas atividades livres durante o recreio de meninos e meninas entre 8 e 10 anos de idade em Portugal, apontam que as diferenças nas atividades entre meninos e meninas são geralmente determinadas pelo contexto, ou seja, as diferenças culturais e ambientais são determinantes nas atividades lúdicas. Eles identificaram que as meninas foram tão ativas fisicamente

quanto os meninos durante o recreio, e atribuem isso as características do pátio.

Enfim, as evidências mostram que não se devem deixar de lado os inseparáveis aspectos culturais, biológicos e do contexto que incluem o lugar onde a criança brinca e as crenças dos adultos (proposta pedagógica, estilo do professor), quando se busca compreender o modo de funcionamento básico – a brincadeira – e as maneiras como o ambiente circundante pode favorecê-la (Hansen et al., 2007; Wanderlind et al., 2006). Arranjar o ambiente físico escolar de modo a prover espaço suficiente e a possibilidade de escolha de parceiros para brincar parece constituir uma medida simples, mas que provavelmente permitirá à criança engajar-se em atividades para as quais ela dispõe dos necessários recursos e motivação para auto-expressão e criação.

Nesse sentido, a presente pesquisa visa contemplar tais aspectos determinantes no comportamento de brincar da criança na escola, analisando dois contextos de educação infantil distintos, tomando as diferenças e semelhanças físicas dos espaços abertos como relevantes para o problema de pesquisa. Descreveremos a seguir o método de coleta e análise dos dados que possibilitaram o desenvolvimento do presente trabalho.

4 MÉTODO

4.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como de natureza descritiva exploratória, pois buscou observar, registrar, correlacionar e descrever os fatos ou fenômenos da realidade pesquisada. Procurou conhecer e entender as diversas situações e relações que ocorrem nos espaços abertos das escolas de educação infantil, sem a interferência do pesquisador, visando obter conhecimento empírico atual do comportamento infantil (Pinheiro, Elali, & Fernandes, 2008).

Como principal método de coleta de dados foi utilizada a observação. Segundo Danna e Matos (2006) o método da observação se caracteriza por ser sistemático e objetivo; neste sentido deve ser planejado e conduzido em função de um objetivo anteriormente definido, pois a definição do objetivo ajuda o observador a selecionar aquelas características que transmitem a informação relevante. Para isso é necessário estabelecer onde, quando, quem, o que, e como será a observação, ou seja, a veracidade das representações encontradas nas pesquisas pode ser obtida através de procedimentos metodológicos básicos como a definição dos procedimentos de coleta de dados, a forma do registro e do protocolo de observação, a definição das categorias e a realização do teste de concordância (quando se emprega duas ou mais pessoas registrando o comportamento de um mesmo sujeito) (Cordazzo et al., 2008).

Embasado nestes critérios, optou-se pela aplicação do Mapeamento Comportamental, técnica utilizada nos estudos de psicologia ambiental para a realização das observações sistemáticas que buscam conhecer os aspectos efetivamente manifestos do comportamento. Essa técnica “permite que sejam relacionados em um mesmo quadro, por meio da observação, os usuários, o ambiente ocupado, o tipo de comportamento investigado e as variações da relação entre tais elementos no tempo” (Pinheiro et al., 2008, p. 77).

Na busca de pistas não-verbais sobre a relação criança-ambiente, este estudo utilizou-se das duas modalidades propostas por Sommer & Sommer (1998) de mapeamento comportamental, o Centrado na Pessoa e o Centrado no Lugar, e teve seus dados corroborados pela aplicação da técnica de entrevista semi-aberta com os profissionais das escolas pesquisadas.

4.2 Participantes

A pesquisa foi realizada no município de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, onde foram pesquisados dois espaços de educação infantil, uma unidade educativa de Creche (administrativamente ligada ao Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação do município) e um Serviço de Educação Infantil (pertencente à Universidade Federal de Santa Catarina). A escolha desses dois contextos se deu devido as características físicas dos respectivos espaços abertos.

Ao se visitar informalmente Creches municipais de Florianópolis, verificamos que suas áreas de pátio aberto são bastante semelhantes, sobretudo com relação ao tipo de brinquedo disponível (equipamentos predominantemente tradicionais), cobertura de solo (areia), diversidade dimensional do espaço (espaço aberto único e pequeno) e pouca ou total ausência de áreas naturais. O projeto foi apresentado a quatro Creches municipais, mas optamos por realizar o estudo na primeira instituição que demonstrasse interesse na pesquisa.

Quanto ao Serviço de Educação Infantil da UFSC, além de atender aos filhos dos funcionários da Universidade, ele também é um espaço destinado a estágios e pesquisas científicas. Foi escolhido pelas suas características físicas (não identificadas nas escolas de educação infantil municipais: como um amplo espaço de pátio arborizado) e por conveniência da pesquisadora, que já havia trabalhado nesta instituição, como bolsista, por um período de 3 anos.

O pátio aberto na instituição escolar é um espaço onde diferentes categorias de comportamento podem ser identificadas, na medida em que as atividades que ali ocorrem geralmente estão livres da interferência do professor. Essa pesquisa é focada no ambiente restrito do *playground*, as crianças eram observadas apenas no momento em que ali estavam.

Foram informantes nas entrevistas os dirigentes (Diretoras e Orientadoras Pedagógicas) e as professoras responsáveis pelas turmas de crianças observadas (no total de 3 turmas em cada escola)⁵. Assim, totalizaram-se 10 entrevistas, 5 em cada escola.

Foram observadas as crianças de 3 a 5 anos de idade matriculadas no período integral (na Creche) e turno vespertino (no SEI), que utilizavam o espaço aberto em atividades livres cotidianas e conjuntas,

⁵ Na Creche os grupos IV, V e VI correspondem a mesma faixa etária das turmas denominadas de IV, V e VI Períodos no SEI, ou seja, crianças entre 3 e 5 anos de idade.

numa média de 65 crianças (30 meninas e 35 meninos) na Creche municipal e 30 (18 meninos e 12 meninas) no Serviço de Educação Infantil.

4.3 Instrumentos

Elaboramos um roteiro de entrevista (Apêndice A) com os profissionais contendo questões semi-abertas para coletar informações sobre características operacionais, de estrutura física e o uso do espaço pelas crianças, bem como, para verificar a organização dos espaços de brincar e sua relação com a proposta político-pedagógica da escola. Neste momento foram solicitados os conhecimentos da planta baixa das instituições, dos planos de ensino, da documentação histórica, projetos de reformas, etc.

Para a aplicação da técnica de mapeamento comportamental, a primeira tarefa foi confeccionar os diagramas dos espaços (ver Figuras 1 e 2) mostrando todos os detalhes físicos dos *playgrounds*. Os espaços foram divididos em duas partes (Parte 1 e 2). Essas áreas foram subdivididas em setores menores delimitados por dimensão ou por presença de equipamentos (brinquedos, caixa de areia, etc). O *playground* da Creche (Contexto 1) foi subdividido em 13 setores (Parte 1: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7; Parte 2: S8, S9, S10, S11, S12, S13), já o do SEI (Contexto 2) foi subdividido em 15 setores (Parte 1: S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7; Parte 2: S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14 e S15) (ver Tabelas 1 e 2) visando possibilitar a observação sistemática do espaço como um todo.

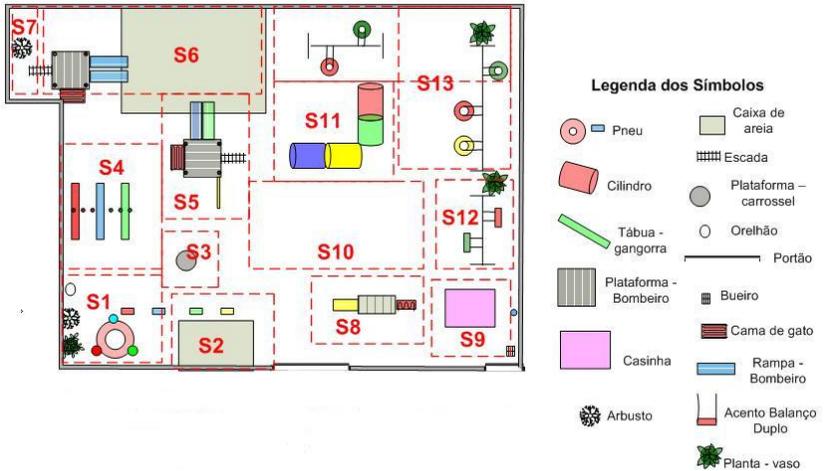


Figura 1. Diagrama do *playground* da Creche com o espaço dividido em setores.

Tabela 1. Legenda dos Setores do *playground* da Creche.

Parte 1	Parte 2
S1 Equipamento do trepneu	S8 Equipamento de Escorregador
S2 Equipamento de Caixa de areia	S9 Equipamento de Casa de boneca
S3 Equipamento Carrossel	S10 Espaço da árvore
S4 Equipamento de Gangorra	S11 Equipamento de Túnel
S5 Equipamento Bombeiro Duplo	S12 Equipamento de Balanço Duplo
S6 Equipamento Bombeiro Simples/Areia	S13 Equipamento de Balanço Pneu
S7 Canto do Mirante	

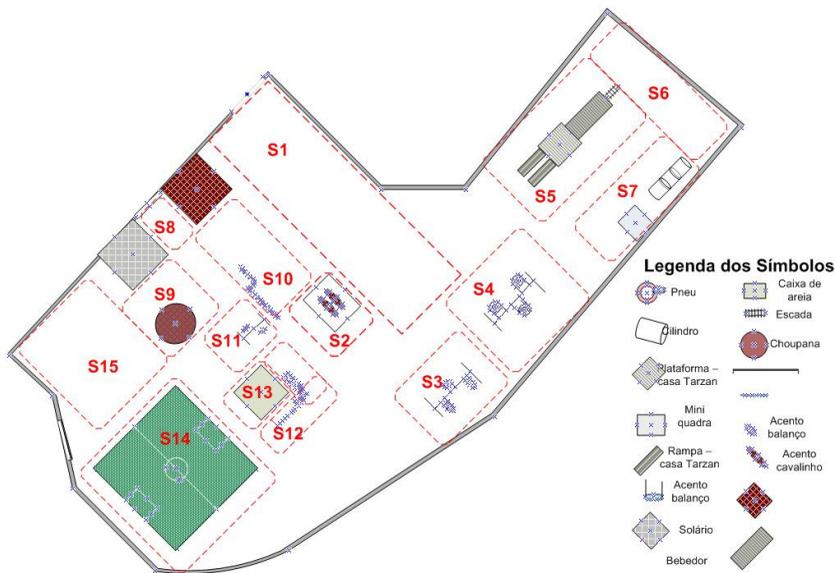


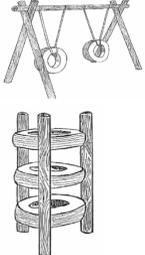
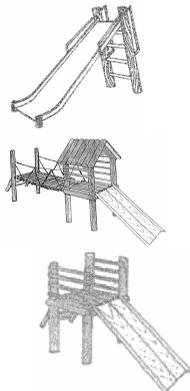
Figura 2. Diagrama do *playground* do SEI com o espaço dividido em setores.

Tabela 2. Legenda dos Setores do *playground* do SEI.

Parte 1	Parte 2
S1 Espaço da Entrada	S8 Espaço do Bebedor
S2 Equipamento de Cavalinho Duplo	S9 Equipamento de Choupana
S3 Equipamento Balanço Bebês	S10 Equipamento Trilha pneu
S4 Equipamento Balanço Pneus	S11 Equipamento Balanço Duplo
S5 Equipamento Casa do Tarzan	S12 Equipamento Túnel/Mini escada
S6 Espaço de canto das árvores	S13 Equipamento Caixa de areia
S7 Equipamentos Túnel/Mini quadra	S14 Equipamento Campinho
	S15 Espaço do Bosque

Para classificar os equipamentos dos *playgrounds* identificados nos setores utilizamos a identificação sugerida pela Associação Brasileira de Brinquedos (ABRINQ)⁶. Conforme os fabricantes de equipamentos de *playground* os equipamentos são planejados conforme o interesse de que promovam algumas habilidades específicas no desenvolvimento da criança, conforme ilustra a Tabela 3.

Tabela 3. Funções dos equipamentos de *playground*

Equipamentos	Funções
	<p>O Balanço propicia o desenvolvimento do equilíbrio e da autoconfiança.</p>
	<p>O Trepneu propõe principalmente o exercício da escalada. Promove o exercício físico, o desenvolvimento do equilíbrio e da autoconfiança. Proporciona também diversas brincadeiras como entrar, passar pelo túnel e sair várias vezes. Promove o exercício físico, o desenvolvimento do equilíbrio e da autoconfiança.</p>
	<p>A Gangorra favorece o desenvolvimento de atividades físicas, desenvolvendo habilidades motoras, sociais, integração, autonomia e cooperação.</p>
	<p>O Escorregador integra o grupo em torno de desafios a serem transpostos, estimulando o exercício físico, o aprimoramento de habilidades motoras. Auxilia o desenvolvimento da autoconfiança. Quando conjugado, também oferece diversos desafios, propicia a criação de diferentes brincadeiras de faz-de-conta, desenvolvendo habilidades motoras, sociais, integração e cooperação.</p>

⁶ Disponibilizado em www.abrinq.com.br



Na Casinha, na escala da criança, as crianças menores brincam de abrir e fechar suas janelas e porta, de entrar e sair. As maiores usam sua imaginação, criando cenas de faz-de-conta com temas diversos. Favorece o desenvolvimento da criatividade e da comunicação, possibilitando a integração de crianças em idades diferentes.

A segunda tarefa foi listar as categorias comportamentais que seriam registradas. Com o auxílio dos profissionais das escolas entrevistados e que fazem observações diárias e casuais das crianças nos espaços, bem como, através da pesquisa bibliográfica realizada, foram selecionados e listados os comportamentos que seriam observados (ver Tabela 4). Amparados pelos estudos de Sager et al. (2003), Cordazzo et al. (2008) e Wanderlind et al. (2006), os comportamentos foram selecionados e agrupados em quatro núcleos: Interação social (em forma de díade, tríade e políade); Não interação social (solitária e paralela); Brincadeira (faz-de-conta, proposta, construtiva, jogos de regras e turbulenta) e Não brincadeira (conversa, exploração e agressão).

Tabela 4. Descrição das categorias comportamentais observadas.

Categorias	Descrição
Não-Interação Solitária	Quando haviam crianças no espaço observado que brincavam ou exerciam qualquer atividade sozinha e independentemente, ficando longe das outras crianças, concentradas no que faziam, sem darem atenção ao que as outras crianças estavam fazendo.
Paralela	Quando havia duas ou mais crianças no espaço observado brincando ou exercendo outras atividades, cada uma com sua brincadeira, sem que uma intervisse na brincadeira da outra. Considerou-se que na brincadeira paralela as crianças brincavam juntas apenas observando a atividade umas das outras, sem trocarem brinquedos nem darem opiniões sobre a brincadeira das outras crianças.
	Quando haviam no espaço observado crianças

Interação Associativa – Díade	brincando umas com as outras, conversando sobre temas comuns da atividade e trocando brinquedos. Registrava-se também a composição grupal – em forma de díade quando a brincadeira associativa ocorria entre duas crianças ou entre criança – adulto.
Associativa – Tríade	Em forma de tríade, quando a brincadeira associativa ocorria entre três crianças ou entre duas crianças e um adulto, ou ainda, dois adultos e uma criança, no total de três participantes.
Associativa - Políade	Da mesma forma, a composição grupal – em forma de políade, quando a brincadeira associativa ocorria entre quatro crianças ou mais, entre crianças com crianças ou crianças com adultos, no total de quatro ou mais participantes.
Brincadeira Faz-de-conta	É compreendida como uma situação imaginária criada pela criança e que pode envolver a representação de papéis (mamãe, papai, professora, polícia, etc.). Quando a brincadeira envolvia uma fantasia, ou a representação de algum papel social por parte da criança, e ao mesmo tempo havia um movimento de construção de bolo ou pistas na areia por exemplo, registrava-se esta como faz-de-conta. Contudo, se a criança estivesse construindo uma montanha pelo simples prazer de construir, sem uma história ou uma dramatização envolvendo a construção registrava-se brincadeira construtiva.
Construtiva	Envolve uma construção. As crianças no espaço observado podiam estar manipulando qualquer tipo de objeto desde que estivessem com a clara intenção de construção.
Proposta	Proposta pelo adulto ou objeto as crianças deviam estar seguindo a proposta de brincadeira que o adulto sugeriu ou o fabricante do objeto utilizado para brincar, com suas regras e procedimentos. Neste caso as crianças podiam estar não apenas brincando, mas também manipulando o brinquedo de acordo com as instruções sugeridas pelo adulto.

Jogos de regras	Foi caracterizada pela existência de um conjunto de regras impostas e aprovadas pelo grupo. Os jogos de regras geralmente promoviam a competição entre as crianças.
Turbulenta	É o tipo de atividade que envolvia pular, correr, saltar, empurrar, puxar, perseguir e/ou lutar. Ocorria quando no espaço observado havia crianças que exibiam movimentos bruscos e vigorosos, porém manifestando expressões faciais hilariantes, ao mesmo tempo, em que os oponentes, atacados, não demonstravam nenhuma expressão de ressentimento.
Não brincadeira Conversaão	Quando haviam crianças envolvidas em algum tipo de atividade verbal com outra pessoa. Este comportamento era codificado quando havia a ausência de brinquedos ou de atividade lúdica e quando duas ou mais crianças estavam se comunicando.
Agressão	Incluía qualquer tipo de ameaça física ou verbal à outra pessoa. Reações que indicassem situações de brigas e de desentendimentos entre duas ou mais crianças. A voz de uma ou mais crianças estava elevada ou expressava hostilidade ou emoção negativa e havia a indicação ou a evidência de uma ameaça física, como bater, agarrar, puxar, empurrar, etc.
Exploração	Quando havia no espaço observado crianças em atividades que as mantinham com o olhar focado em algum objeto do ambiente, o manipulando. A criança que estava explorando o objeto deveria ter o intuito de verificar as características e a funcionalidade deste, porém não estava brincando ativamente com ele.

Para o mapeamento comportamental centrado no lugar confeccionamos um protocolo de observação (Apêndice B) onde consta, numa tabela esquemática, a relação entre os comportamentos

observados e os setores dos espaços abertos ocupados (Figuras 1 e 2), bem como, outros aspectos prontamente aparentes nas sessões, tais como, dados de identificação do espaço, horário de início e término das sessões, turmas observadas, total de crianças, se os setores estavam ocupados ou vazios, o número de ocupantes em cada setor observado, sexo dos ocupantes e presença de adultos.

Como instrumento do mapeamento comportamental centrado na pessoa (no caso a criança) elaboramos uma ficha de observação (Apêndice C) onde consta uma tabela esquemática que relaciona a localização da criança, a atividade realizada e o tempo de permanência em cada atividade e localização. Também conta com o diagrama do *playground* para o registro gráfico do percurso e ocupação da criança observada. Outros aspectos prontamente aparentes nas sessões, tais como, dados de identificação do espaço, horário de início e término das sessões, sexo e idade da criança observada, total de crianças e presença de adultos.

4.4 Procedimentos

As observações ocorreram no horário de recreação das crianças no turno vespertino, que cotidianamente aconteciam após o término do lanche da tarde e antes do início do jantar. O período de observação e a duração da pesquisa, de 3 a 4 semanas nos meses de março, abril e maio foram determinados após os primeiros contatos realizados nas escolas. Através de alguns testes procuramos estipular um tempo bom de observação, correspondente ao tempo médio de permanência das crianças nos espaços abertos. Verificamos que 40 minutos correspondia a este tempo médio de permanência e o tempo final estipulado para cada sessão de observação centrada no lugar. Da mesma forma, depois de realizadas algumas observações prévias constatamos a necessidade de 5 sessões de observação em cada espaço observado para a obtenção de uma amostra fidedigna da realidade pesquisada. Foi acordado com as escolas, portanto, o cronograma dos dias de observações (Apêndice D), bem como, o horário da presença dos observadores (das 14:30 às 16:00 horas).

4.4.1 Mapeamento comportamental centrado no lugar

As sessões do mapeamento comportamental centrado no lugar se basearam em extratos instantâneos de comportamentos. Trabalhamos a partir da noção de “instante congelado de tempo”, ou seja, os registros

representaram fotografias mentais de momentos específicos das atividades das crianças. O período em que o registro era efetuado nesta observação direta do comportamento das crianças, portanto, foi o registro categorizado em amostras de tempo, ou seja, de 5 em 5 minutos. A cada início do intervalo, olhávamos para o setor e registrávamos o que ali estava acontecendo. Em cada sessão totalizamos 8 intervalos de tempo compreendidos nos 40 minutos de observação. Para a realização deste registro foi utilizado como material, prancheta, papel (com protocolo e diagrama do espaço impresso), lápis e um cronômetro. O tempo (a cada 5 minutos), após experimentos com intervalos menores, tomando por base a duração dos comportamentos observados, mostrou-se ser o mais viável para os registros. Para o preenchimento do protocolo de observação foi estipulado um fluxo de decisões e conclusões sobre os fatos observados a se cumprir em todos os intervalos de tempo observados, a Figura 3 ilustra este fluxo da observação.

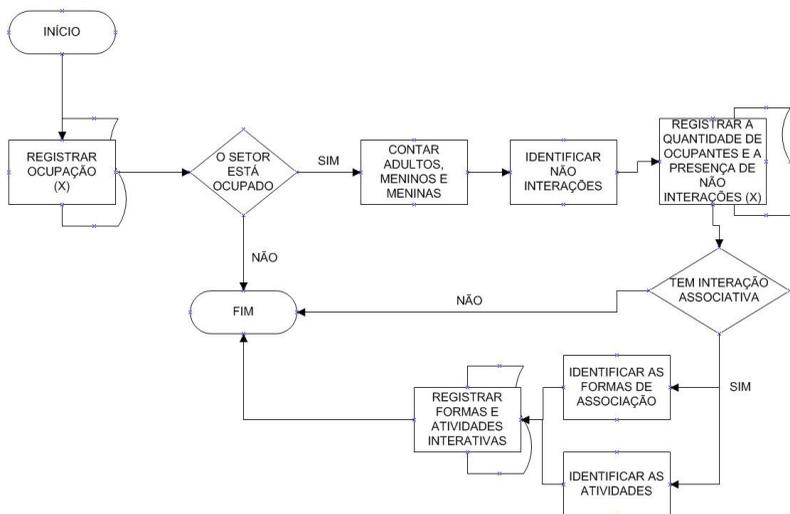


Figura 3. Fluxo dos registros de observação.

Levando-se em conta o período em que o registro foi efetuado, consideramos a presença de 2 observadores⁷, em cada sessão de observação, como o procedimento mais adequado para a realização

⁷ Esta etapa da pesquisa contou com a colaboração da aluna de Graduação em Psicologia/UFSC, Lia Soares.

desta tarefa. Enquanto um observador registrava os comportamentos ocorridos na primeira metade do espaço do *playground*, o outro se dedicava à segunda metade. Este procedimento garantiu a observação da totalidade do espaço, a eficácia nos registros dos comportamentos e sua posterior análise. Buscamos também estabelecer uma distância-padrão das crianças observadas que viabilizasse a coleta de dados da melhor forma possível (fatores como visibilidade e possibilidade de movimentação e escuta das crianças foram considerados). O período da nossa adaptação com as crianças, antes do início das observações sistemáticas, possibilitou a espontaneidade destas e a ausência do sentimento de estranhamento para conosco.

4.4.2 Mapeamento comportamental centrado na pessoa

Para se obter o mapeamento centrado na criança foram acompanhados alguns alunos durante o período de recreação no *playground*. A escolha das crianças teve como critério o pertencimento desta a uma das turmas participantes do estudo (grupos 4, 5 ou 6) cuja faixa etária estava compreendida entre 3 e 5 anos. Considerou-se como amostra o total de 12 crianças por escola. Dessa forma observamos 4 crianças de cada grupo, sendo 2 meninos e 2 meninas de cada. A amostra foi formada aleatoriamente sendo o único critério estabelecido ser pertencente ao grupo escolhido para a sessão daquele dia. Nem as crianças nem seus profissionais responsáveis sabiam da observação da criança selecionada, ela foi observada sem que percebesse e por conta disso sem que ficasse constrangida.

Foi registrado o percurso de cada criança no diagrama do espaço através de números consecutivos conforme o seu deslocamento pelos setores. No protocolo cada número no diagrama correspondia ao horário marcado no cronômetro e a atividade desenvolvida pela criança observada.

Para a realização deste registro foi utilizado como material, prancheta, papel (com ficha de observação e diagrama do espaço impresso), lápis e um cronômetro. O tempo total de cada sessão de observação dependeu do período de permanência da criança no espaço observado, o que variou em média 30 minutos no Creche e 43 minutos no SEI.

4.4.3 Teste de concordância

Vale ressaltar que houve a necessidade de treinamento prévio dos observadores para que a coleta de dados fosse padronizada e houvesse um mínimo de inferência nos comportamentos observados. Dessa forma, para verificar se a ficha de observação estava adequada e se os comportamentos a serem registrados eram compreensíveis, foi realizado um teste de concordância no protocolo do mapeamento comportamental centrado no lugar.

Tal procedimento se faz necessário para garantir um grau mínimo de acordo entre os observadores no que se refere ao uso de um conjunto de categorias predefinidas (Fagundes, 1999; Kreppner, 2001). Para tanto observamos a mesma área do *playground*, na mesma hora, mas de forma independente, sem que um examinasse o que o outro estava anotando. Para se concluir o treino dos observadores, foram realizadas três sessões como esta. Posteriormente os registros foram comparados, a fim de verificar em que medida havia concordância entre nós e até que ponto poderia se confiar nas informações registradas. Esta comparação foi quantificada atingindo-se nas três sessões um índice de concordância superior a 85%. Segundo Fagundes (1999) deve ser considerado como confiável um índice de concordância entre os observadores acima de 70%. Para este autor ao atingir este índice, em cerca de 3 ou 4 sessões consecutivas, pode-se dar o treino dos observadores por encerrado e passar-se às sessões nas quais os dados definitivos sejam colhidos.

4.4.4 Entrevistas

Os resultados das observações foram suplementados por entrevistas com profissionais das escolas, 3 professoras e 2 coordenadoras em cada. As questões buscaram resgatar informações sobre o espaço que a escola tem reservado à interação infantil. A média de duração das entrevistas foi de 20 minutos. As entrevistas aconteceram em função da disponibilidade dos entrevistados, na sala de reunião da escola, na secretaria ou na sala da coordenação. Todas as entrevistas, com autorização dos entrevistados foram gravadas e posteriormente transcritas. Os dados das entrevistas foram agrupados de acordo com a temática tratada, dando indícios sobre: o significado do brincar na educação infantil, os estímulos presentes no ambiente que favorecem as brincadeiras, o planejamento, a organização e estruturação dos espaços lúdicos, a percepção dos profissionais sobre o que as crianças brincam, de que forma brincam e onde as crianças brincam.

4.5 Cuidados éticos

Como primeiro passo ético de pesquisa obtivemos autorização das escolas participantes para a submissão e apreciação do projeto de pesquisa pelo Comitê de ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal de Santa Catarina, de acordo com as normas da Resolução nº.196/196 do Conselho Nacional de Saúde. Desta forma, seguindo as orientações éticas, elaboramos um Termo de consentimento livre e esclarecido aos responsáveis pelos participantes da pesquisa garantindo-lhes que seria preservado o nome da entidade participante e sua respectiva localização exata, bem como, o próprio anonimato dos sujeitos da pesquisa (ver Apêndice E).

Assim, antes do início das observações sistemáticas, houve a necessidade da permissão dos responsáveis legais pelas crianças para a realização do estudo, através do preenchimento do Termo de consentimento livre e esclarecido. As próprias escolas se encarregaram de entregar os formulários aos pais e responsáveis deixando a eles uma cópia do mesmo para eventuais consultas e esclarecimentos sobre a pesquisa. Após o recolhimento de todas as autorizações os documentos foram arquivados no Laboratório de Psicologia Ambiental, da Universidade Federal de Santa Catarina.

4.6 Dados obtidos

A composição desta metodologia de coleta de dados, com a seqüência de passos supracitados, possibilitou que fossem obtidos dados relativos a comportamentos que, comumente, ocorrem no contexto escolar. Os resultados do mapeamento comportamental configuram-se como uma série de fotografias (mapas) a intervalos representativos ao longo do período de recreação no *playground*. Somando-se as 5 sessões de observação, do mapeamento comportamental centrado no lugar, realizadas para cada setor, totalizamos 520 mapas da Creche e 600 mapas do SEI, para serem analisados. Somando-se as sessões de observação do mapeamento centrado na criança da Creche, totalizamos 12 e do SEI 10 mapas (pois não encontramos o IV Período no *playground* do SEI nos dias agendados para as observações). Esses mapas individuais puderam ser posteriormente combinados em um único mapa composto (diagramas) de cada espaço mostrando a ocupação deste como um todo. Os resultados das entrevistas, forneceram dados para a realização de uma análise descritiva da

ocupação e uso dos espaços, o que permitiu inferir sobre algumas relações pessoa-ambiente ali existentes.

4.6.1 Análise dos dados

Após a coleta dos dados foram elaboradas tabelas e diagramas com os conteúdos e as porcentagens de frequência dos registros de observação. Estas tabelas foram transformadas em gráficos comparativos entre os setores, a fim de se verificar se as características dos equipamentos possuem relação com as parcerias sociais e atividades entre as crianças durante a ocupação do espaço.

Para a análise dos dados foi utilizado os programas estatísticos Excel – Microsoft Office e SPSS (Statistical Package for Social Sciences) que possibilitaram um tratamento estatístico descritivo e relacional, principalmente porcentagens e testes de associação entre variáveis categóricas (Teste Qui-quadrado) afim de identificar a significância das relações encontradas entre os setores do *playground* e as categorias comportamentais observadas.

5 RESULTADOS

5.1 Contexto 1 – Unidade educativa municipal (Creche)

5.1.1 Caracterização

A Creche municipal deste estudo foi inaugurada em 1988, na gestão do então prefeito Edson Andrino (mandato 1986/1988), mas permaneceu fechada por mais de um ano, só iniciando suas atividades em abril de 1990. Mesmo assim, é uma das mais antigas unidades educativas do município de Florianópolis, sendo registrada como a décima primeira Creche municipal criada, já tendo completado 19 anos de existência.

Em sua inauguração a Creche possuía três salas que atendiam aproximadamente 45 crianças da comunidade local. Sua estrutura física era formada por uma lavanderia, uma cozinha, uma sala de direção, um banheiro para funcionários, dois banheiros para as crianças, uma área coberta e um almoxarifado (informação verbal⁸).

Com o passar dos anos, houve um grande aumento na demanda da Creche que ocasionou algumas ampliações e reformas. Por este motivo, na gestão do prefeito Sérgio Grando (mandato 1993/1996) a Creche foi ampliada e reinaugurada, se configurando na estrutura atual. A área de pátio coberto se transformou em sala de aula, o espaço foi estruturado com alguns equipamentos de *playground*, os muros receberam grades. Na última reforma em 2008, o telhado foi todo substituído, a Creche recebeu pintura nova e alguns equipamentos de *playground* para as crianças menores (informação verbal⁶).

⁸ Informação verbal conseguida com os funcionários da Creche, em conversas informais.

5.1.2 Localização



Figura 4. Foto de localização da Creche. Fonte: Satélite Google.

A unidade educativa municipal deste estudo está localizada no bairro Monte Cristo, porção continental e periférica de Florianópolis, na fronteira com o município de São José (ver Figura 4). O bairro Monte Cristo caracteriza-se por ser um espaço urbano ocupado especificamente por pessoas migrantes, em sua maioria oriundos do planalto serrano, da região oeste e de outras cidades do interior do Estado de Santa Catarina. Atualmente, o bairro se constitui por um conjunto de nove comunidades que de ocupação em ocupação foram compondo o seu território. Na maioria delas, à medida que iam ocupando uma determina localidade os moradores demarcavam aquele espaço, referindo-se ao mesmo como uma comunidade, foi o que aconteceu com a chamada comunidade Monte Cristo a qual pertence a Creche (E. M. d. Lima, 2006).

Na década de 1980, o governo do Estado remanejou uma parte das famílias da comunidade Monte Cristo para o Conjunto Habitacional Promorar (construído em regime de mutirão), o qual criado para este fim. Consistia em casas populares geminadas, em um espaço urbanizado. Uma das casas se destinava a funcionar como “Casa

Comunitária”, onde se realizaram, durante vários anos, as reuniões de organização, capacitação ou confraternização da comunidade, além de missas e cultos e onde foi construída a primeira Creche do bairro Monte Cristo (E. M. d. Lima, 2006). Apesar de toda a mobilização popular por reivindicações de melhorias, o Bairro Monte Cristo possui uma única praça com 450 m² e nenhuma outra área de lazer⁹.

5.1.3 Os usuários

A Creche atualmente conta com 33 profissionais (a maioria mulheres) nas funções de professoras, auxiliares de sala, serviços gerais, merendeiras, auxiliares de ensino, vigias, diretora e supervisora escolar, estão em situação funcional como servidores públicos municipais efetivos (30 ou 40 horas), substitutos (20, 30 ou 40 horas) e terceirizados (30 ou 40 horas). Todos os professores possuem formação de Pedagogia - séries iniciais e educação infantil, assim como as auxiliares de sala, que com a nova LDB 9394/96, tiveram que passar da formação mínima de ensino médio para a de ensino superior¹⁰.

A organização das turmas busca atender prioritariamente crianças dos grupos 4, 5 e 6. No entanto, a Creche atende a todas as faixas etárias entre 0 e 6 anos levando em consideração o limite máximo de crianças por grupo, conforme a Resolução n. 01/2002 do Conselho Municipal de Educação (como consta na Portaria n. 110/2008 da Secretaria Municipal de Educação¹¹).

A Creche possuía nos primeiros meses de 2009, aproximadamente 110 crianças matriculadas (distribuídas nos períodos integral e parcial), e uma lista de espera de mais de 178 crianças. Os grupos são organizados conforme a data de nascimento e compreende crianças de 1 ano a 1 ano e meio (Grupo I), entre 1,5 e 2 anos (Grupo II), entre 2,5 e 3 anos (Grupo III), entre 3,5 e 4 anos (Grupo IV), entre 4,5 e 5 anos (Grupo V) e entre 5,5 e 6 anos (Grupo VI).

As vagas nas unidades educativas municipais de Florianópolis destinam-se as crianças cujos pais ou responsáveis residam ou trabalhem no município. O critério de seleção é a menor renda per capita. Para o cálculo final da renda pontuam-se também as situações de vulnerabilidade infantil, como quando a criança esta em situação de

⁹ Informação disponibilizada no site oficial da prefeitura de Florianópolis em <http://www.pmf.sc.gov.br/portal/pmf/cidade/perfildeflorianopolis/>

¹⁰ Informações verbais obtidas na secretaria da Creche.

¹¹ Documento em anexo fornecido pela direção da Creche.

risco social, de saúde e psicológica, e/ou em situação de tutela, guarda e abrigo e/ou com pais menores de dezoito anos. Faltas não justificadas da criança acarretam em perda da vaga.

5.1.4 Os objetivos da Creche

A Creche periodicamente elabora um projeto político-pedagógico (PPP) onde deixa claro sua concepção de homem, sociedade, educação e instituição educativa, fundamentando-se em uma abordagem sócio-interacionista, conforme preconiza a atual gestão da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

A gente trabalha de acordo com as diretrizes que a própria prefeitura manda, dentro do que a pedagogia da infância nos aponta. A gente está estudando a sociologia da infância, deixando um pouco o lado só psicológico, olhando também o lado social. (Supervisora, maio/2009)

O Departamento de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, em sua atual gestão, busca através das unidades educativas municipais, assegurar os direitos da criança no contexto social, mantendo e garantindo na prática educativa, um trabalho coletivo, pautado no equilíbrio das relações sociais, com competência e compromisso de construção do desenvolvimento histórico do processo humano de criação e produção da realidade na sociedade para a formação de um cidadão crítico¹².

A minha linha hoje de trabalho é voltada para a realidade dessa comunidade. Aquilo que mais me chama atenção é realmente a necessidade dessa clientela, pensando na história de vida dessa criança, no histórico dela, pensando no que tem acompanhado o desenvolvimento dela (Professora, maio/2009).

Mensalmente são realizadas paradas pedagógicas para o planejamento de atividades e elaboração de projetos. Os projetos são nomeados conforme a temática trabalhada e podem ser efetivados individualmente em cada grupo, ou serem compartilhados por toda a unidade educativa. Os projetos contam com a participação da

¹² Informação disponível em <http://www.pmf.sc.gov.br/educa/>

comunidade, através de ajuda voluntária de mães no cultivo da horta, ou na venda de rifas para o auxílio com os dias festivos. Há ainda os grandes projetos, como o do “Dia do abraço” (dia do mês em que as crianças visitam outras instituições para dar um abraço no amigo) em que outras unidades educativas do bairro estão envolvidas na sua execução.

A proposta pedagógica é trabalhar com projetos, projeto horta, projeto família, projeto saúde, da reciclagem. As professoras se engajam em cada projeto, formam equipes, conforme o movimento do grupo e o interesse das crianças (Professora, maio/2009)

Em um trabalho conjunto entre professora, auxiliar e supervisora, o projeto é montado de acordo com os interesses da professora e da auxiliar ou de características da turma, e da comunidade, do que elas observaram e do que as crianças trazem como referência de atividades para serem vivenciadas na Creche.

Temos a concepção de ensino da educação infantil que é sócio-interacionista. Nós temos o PPP aqui da Creche que também tem toda uma discussão em cima do nosso trabalho, que nos aponta uma concepção a seguir, temos o apoio da nossa supervisora que está sempre discutindo conosco e nos acompanhando. (Professora, maio/2009)

No mês de janeiro ocorrem férias coletivas. Excepcionalmente no mês de abril de 2009 ocorreram quinze dias de paralisação das atividades dos servidores municipais para reivindicação de melhores salários, estes dias letivos foram recuperados no mês de julho de 2009, durante o recesso de férias escolares.

5.1.5 O funcionamento

Cada grupo de crianças conta com uma professora responsável e duas auxiliares de sala que se revezam nos dois períodos, uma no turno matutino (das 7:00 às 13:00 horas) e outra no turno vespertino (das 13:00 às 19:00 horas) de segunda a sexta-feira.

As crianças chegam à Creche a partir das 7:00 horas da manhã. Pela manhã é servido um lanche (em torno das 8:30 horas) e o almoço (às 11:00 horas), todos preparados na cozinha da escola com o cardápio montado por nutricionistas da prefeitura. Após o almoço as crianças dormem (em colchonetes colocados no chão da sala de aula), até

aproximadamente às 14:00 horas. No período vespertino o lanche é servido a partir das 14:15 horas e a janta por volta das 16:15 horas. Todas as refeições são servidas na própria sala das crianças, com exceção do Grupo III (idade de dois anos) que faz o lanche no corredor da Creche. A maioria das crianças permanece na entidade em período integral. Os horários de recreação acontecem entre os horários de lanche e almoço no período matutino e lanche e jantar no período vespertino, e duram em média, 40 minutos.

Se a professora quiser ela pode receber as crianças no parque, ela pode jantar embaixo da sombra da árvore, ela não precisa vir para o parque apenas depois da atividade, antes do almoço, ou depois da atividade, antes da janta. Isso se institucionalizou porque a rotina da unidade não é organizada pensando só na criança, ela é organizada de acordo com os horários dos adultos, o adulto tem horário para entrar, para sair, horário para escovar o dente da criança, para servir o almoço, cozinha tem horário de funcionamento, enfim, acaba tudo sendo organizado em função do horário do adulto e o parque fica refém dessa organização. (Supervisora, maio/2009)

Na Creche, assim como nas outras instituições de educação infantil do município, a oferta da educação física é obrigatória, o que parece representar um diferencial na utilização dos espaços abertos das unidades (maior uso da mini quadra) e nas experiências de brincar dessas crianças (com objetos diversificados e brincadeiras de jogos de regras pelas crianças da educação infantil, também no espaço aberto). No momento da pesquisa, início do ano de 2009, ainda não havia se efetivado as aulas de educação física na Creche, mas estavam previstas para acontecerem no decorrer do ano.

A gente vai elaborar um projeto que defina a educação física na educação infantil da Creche e isso perpassa pela questão do parque. A professora de educação física não tem uma sala, não tem um grupo, então é visto por alguns profissionais que o espaço externo é da professora de educação física e o espaço interno é da professora da sala, até para mudar essa concepção a gente está trabalhando nisso. (Supervisora, maio/2009)

5.1.6 A estrutura física



Figura 5. Fachada da Creche, abril/2009.

Atualmente a Creche possui uma área de 391,5207m² construídos, locados em 1.140,8327 m² de terreno (Figura 5). Atendendo a 110 crianças a Creche apresenta uma média de 3,56 m² de área construída por criança, o que não atende as normas do Ministério da Saúde que recomenda o mínimo de 7m² por criança atendida. Suas instalações compreendem internamente 1 sala de direção, 1 cozinha (com 1 depósito para alimentos) 5 salas de aula, 1 sala para os professores (subdividida em sala de lanche, sala de vídeo e biblioteca/almoxarifado-didático), 1 banheiro para os funcionários, lavanderia, almoxarifado (produtos de limpeza), 2 banheiros infantis para as crianças dos grupos IV, V e VI e 2 banheiros infantis (trocadores) para as crianças dos grupos II e III e 1 corredor interno central. Externamente a Creche possui 1 solário, 1 mini quadra, 1 *playground* (conhecido como parque pelas crianças), 1 área externa de acesso a lateral direita da Creche (onde está a horta e a área de serviço) e 1 corredor, que dá acesso a uma área livre nos fundos da construção (atualmente interditado pela vigilância sanitária devido ao escoamento de esgoto pelo muro das casas vizinhas), conforme consta na planta baixa da unidade (ver Figura 6).

Temos que mudar muito, até porque esta Creche é muito antiga, tem outras Creches da rede municipal de ensino que já têm um ambiente pensado diferente, que ainda não é o ideal, mas já se aproxima de um projeto melhor. (Professora, maio/2009)

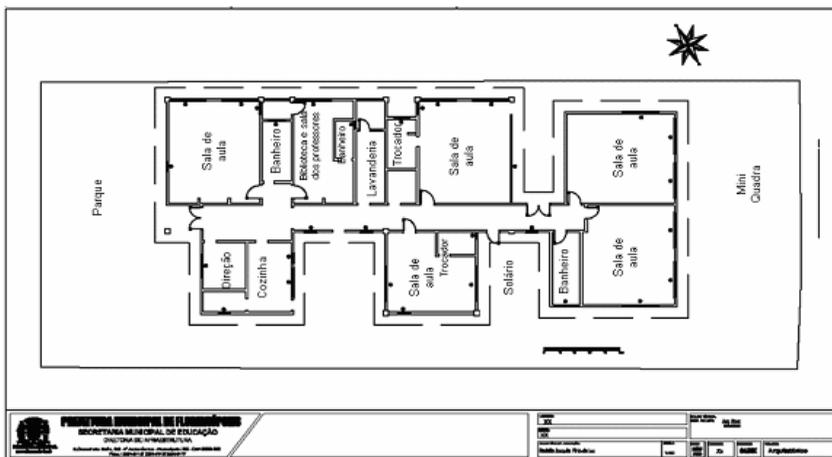


Figura 6. Unidade educativa municipal – locação e planta baixa, imagem fornecida pelo Departamento de Infra-estrutura do município.



Figura 7. Espaço aberto da mini quadra da Creche, abril/2009.

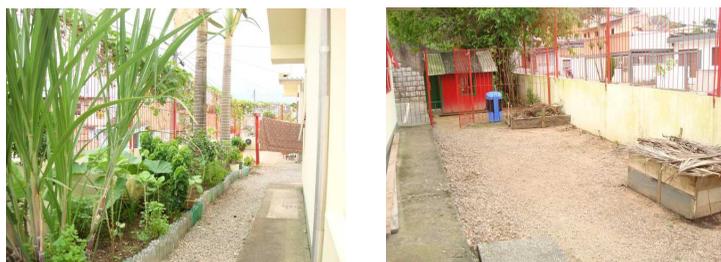


Figura 8. Espaço aberto da frente da Creche, vista da horta e do acesso a mini quadra, abril/2009.



Figura 9. Espaço aberto do solário, abril/2009.

A Creche utiliza 4 espaços abertos, o de *playground* (ver descrição no próximo item), o de mini-quadra, o de área de serviço e horta e o solário. O solário destina-se as atividades dos Grupos II e III ou ainda para a instalação de uma piscina plástica para os maiores nos dias de verão. É um espaço aberto com piso de cerâmica sem equipamentos fixos (Figura 9). A área de serviço além de conter o varal e utensílios da cozinha e faxina, é um espaço de passagem que liga a área interna da Creche com a mini-quadra e onde se localiza também a horta, junto ao muro, que é cultivada pelos profissionais da Creche e pelas crianças em atividades pedagógicas (Figura 8). A mini-quadra destina-se às atividades de educação física e planejadas, possui 160 m² de piso concreto pintado com motivos infantis, cercada por um grande paredão de pedras (Figura 7). No canto da mini-quadra há 2 equipamentos de madeira que foram retirados do *playground* para dar espaço a novos equipamentos, são eles 1 casinha de boneca e 1 trezininho.

Lá atrás (mini-quadra) não tem muita sombra, a gente vem mais aqui. Lá a atividade é mais dirigida, um brinquedo cantado, uma roda na rua para eles conversarem e tem a aula de educação física, um dia cada turma pela manhã. (Professora, março/2009)

5.1.7 O espaço aberto do *playground*



Figura 10. Espaço aberto do *playground*, abril/2009.

O *playground* é o principal espaço de recreação da Creche, possui 266,91 m², solo plano com cobertura de areia. Considerando uma média de ocupação entre 65 e 70 crianças, correspondentes aos Grupos IV, V, VI concomitantemente, a área do *playground* oferece aproximados 4,10m² por criança, o que corresponde ao mínimo recomendado para espaços externos pelo Ministério da Saúde (Brasil, 1989). Entretanto mesmo que não em todos os momentos, foi observado a utilização deste, concomitantemente entre quase todos os grupos da Creche (Grupos III, IV, V e VI), nestes momentos a área oferece apenas 3,1m², o que não representa o mínimo recomendado.

O *playground* está localizado no lado esquerdo da Creche, na entrada da instituição (Figura 10) e chama a atenção de quem passa na rua por seu colorido. Todos os equipamentos são pintados em tons de azul, vermelho, amarelo e verde. A incidência solar é constante e atinge quase toda a extensão do espaço aberto. E quando chove seu uso torna-se inviável, pois não há nenhum espaço coberto, apesar disso, o solo de areia absorve bem a água da chuva, e o *playground* volta a ser usado assim que a chuva cessa.

O parque é muito pequeno pela quantidade de crianças que a gente tem, precisamos de um outro espaço que possa disponibilizar alguns tipos de brinquedos em área coberta. Tem dias que a gente não tem como ir para o parque, esse espaço é vital, importantíssimo para as crianças. (Diretora, maio/2009)

O *playground* possui uma árvore central (Figura 12) bastante típica da região litorânea e alguns arbustos plantados em vasos de

concreto (Figura 11). Há grandes baldes no *playground* onde são guardados os brinquedos e equipamentos para atividades com areia (Figura 12).

Dentro da nossa proposta pedagógica, a gente também aborda bastante a questão do meio ambiente, tem alguns projetos nesse sentido que são o destaque da unidade, a questão da horta, dos canteiros de flores, tem época que esse projeto é mais evidenciado, tem época que nem tanto, depende muito da época do ano. (Supervisora, maio/2009)



Figura 11. Arborização do *playground*, abril/2009.



Figura 12. Árvore central, principal fonte de sombra e baldes de brinquedos, abril/2009.

O *playground* é cercado por muros com grades altas e por um paredão de pedra que faz divisa com as casas vizinhas. Nele encontra-se distribuído 12 equipamentos feitos de madeira tratada, borracha de pneus e ferro.

A gente não tem autonomia para escolher os brinquedos do parque eles vêm comprados através de uma licitação que só leva em conta valor. Quando eles chegam a gente tem que fazer as mudanças no parque. Tudo é conversado,

aonde vamos colocar aquele brinquedo que gira? Aqui? Ali pode bater em quem está saindo do escorregador, então lá, mas lá pode pegar sombra, então aqui, é tudo conversado e eles são dispostos da melhor forma possível. (Supervisora, maio/2009)

Os equipamentos existentes na Creche podem ser descritos conforme a Tabela 5:

Tabela 5 – Descrição dos equipamentos da Creche, abril/2009.

Equipamentos	Descrição
	<p>Trepneus Dimensões aproximadas: 0,90 x 3,80m Consiste em três troncos de eucalipto verticais que sustentam três pneus em posição horizontal, por onde a criança pode escalar.</p>
	<p>Caixa de areia Dimensões aproximadas: 03 x 2,10m Consiste em uma caixa com areia fofa e fina cercada com tábuas de madeira onde são depositados utensílios como balde, pá e moldes.</p>
	<p>Gangorra Dimensões aproximadas: 0,45 x 2,00 x 2,20m Consiste em três tábuas, dispostas uma ao lado da outra. Cada gangorra é uma máquina simples que consiste de uma tábua longa e estreita equilibrada no seu ponto central usando o princípio da alavanca. A gangorra está equipada com assentos e corrimão em cada ponta e fixo no meio.</p>
	<p>Carrossel Dimensões aproximadas: 1,20 x 0,70m. O carrossel é um brinquedo constituído de uma peça circular que, girando em torno de um eixo vertical, impulsiona a criança que se posiciona sobre seu piso, feito de madeira, fazendo-a girar.</p>



Bombeiro duplo

Dimensões aproximadas: 1,00 x 4,50 m
Feito em madeira e tronco de eucalipto pintado com cores vibrantes. Possui 01 plataforma com grades de proteção, 02 escadas de subida e 02 rampas de escorregador, 01 balanço bebê (desativado), 01 balanço com assento de madeira (desativado), e uma cama de gato (cordas).



Bombeiro simples

Dimensões aproximadas: 1,00 x 4,50m.
Feito em madeira e tronco de eucalipto pintado com cores vibrantes, possui 01 plataforma com grades de proteção, 01 escada de subida (sem corrimão) e 02 rampas de escorregador e uma cama de gato (cordas).



Escorregador

Dimensões aproximadas: 1,40 x 3,30 x 1,90m
Consiste em uma superfície plana elevada em sua parte posterior por uma cama de gato que permite o acesso ao topo, a fim de deslizar sobre a superfície até o solo, por isso possui uma superfície lisa para permitir o deslizamento. Feito em madeira e pintado com cores fortes possui ainda, um balanço com assento de madeira (desativado), e uma barra vai-vem.



Casinha de Bonecas

Dimensões aproximadas: 1,80 x 1,40 x 1,90m
Casinha, na escala da criança, em madeira e colorida. Composto por: janelas e porta de entrada.



Túnel

Dimensões aproximadas: 0,90 x 2,00m
Feito de material utilizado na construção civil (saneamento básico) proporciona diversas brincadeiras. A pequena extensão do túnel permite sua total luminosidade evitando possíveis sensações de medo do escuro nas



crianças menores.

Balanço Duplo

Dimensões aproximadas: 03 x 2,10 m
Composto por 02 balanços de corrente conta com um assento suspenso de madeira, sem encosto, amarrado por correntes em uma trave de troncos de eucalipto.



Balanço Pneus

Dimensões aproximadas: 4,00 x 3,00m
Conta com 2 e 3 assentos suspensos de pneus (borracha), amarrados por correntes e cordas em uma trave de troncos de eucalipto.



Orelhão

Dimensões aproximadas: 1,30 x 0,50m.
É um equipamento de telefone público danificado, protegido por uma concha. Foi instalado há uma altura do chão compatível com a altura da criança.

5.1.8 O que diz o profissional da Creche - entrevistas

No discurso do professor de educação infantil a brincadeira aparece como um fator de extrema importância para o desenvolvimento da faixa etária atendida. As atividades de recreação e livres são entendidas como instrumento de trabalho do professor que observa em cada atividade lúdica sinais de crescimento e aprendizagem por parte dos seus pequenos alunos.

Na educação infantil é fundamental o brincar, é através do brincar que as relações de aprendizagem vão acontecendo, a criança vai se colocando em papéis diferenciados, ela vai experimentando o faz de conta, ela resolve os pequenos problemas, ela explora o mundo. Não dá para fazer um currículo na educação infantil em que o brincar não esteja presente, é através do brincar que ela vai se apropriando do conhecimento, ela vai experimentando e aprendendo, eu diria que é o braço principal da aprendizagem da criança, a forma como ela vai

aprender se relacionando. (Supervisora, maio/2009)

Para as atividades livres (brincar) é destinada grande parte do tempo disponível entre as atividades ocupadas com a rotina de higiene, alimentação e descanso. As crianças solicitam a ida ao *playground* e estão acostumadas com a rotina diária da Creche, em dias não chuvosos, de irem até ele para brincar no mínimo duas vezes ao dia, uma pela manhã e outra a tarde, quando não aguardam também, a hora de ir embora, a partir das 17:00 horas também nos espaços abertos.

Eu entendo que a criança fica o dia inteiro na Creche. Eu acho importantes esses 40 minutos da manhã e da tarde serem livres assim, delas estarem interagindo com outras turmas, com outras crianças, brincando, inventando. (Professora, maio/2009)

De maneira geral o profissional da Creche considera que o tempo, o espaço e os objetos disponibilizados para as atividades do brincar estão de acordo e são suficientes para os usuários desta unidade educativa. Comparam a realidade sócio-econômica do bairro em que se encontram com a infra-estrutura da unidade e dessa forma percebem que a oferta estrutural da Creche atende a todas as necessidades daquelas crianças que vivem em uma comunidade tão carente de estímulos, de espaços e objetos lúdicos no seu dia-a-dia.

Se for comparar esta estrutura para esta comunidade, que não tem praticamente nada: a gente sabe que as crianças em casa têm poucos brinquedos, pela própria questão financeira dos pais, são pessoas humildes. Então acho que para eles, o vir para a Creche e encontrar esse espaço que está aí colocado já é uma coisa muito grandiosa. (Professora, maio/2009)

Considerando então os espaços abertos e fechados da Creche como suficientes para atender as necessidades do brincar e educar da clientela, recai sobre as necessidades do cuidar com qualidade quase todas as queixas em relação a estrutura física da instituição por parte dos profissionais que ali atuam. A falta de refeitório, banheiros infantis maiores, e espaços para a hora do sono para as crianças, mais banheiros para os adultos e uma área coberta para realização de confraternizações e reuniões de pais, são as principais reivindicações dos profissionais que

ali trabalham e que segundo eles, essas mudanças, se fossem feitas, agradeceriam qualidade ao trabalho desenvolvido com as crianças.

Nós precisamos muito de um refeitório, servir o almoço na sala e dormir no mesmo espaço atrapalha bastante, são muitas crianças e nós temos que dividir aquele espaço onde eles vão dormir onde eles vão almoçar, tumultua bastante. Acho que deveria ter um espaço para refeitório, uma área coberta para quando chove, para correr, pra brincar. (Professora, maio/2009)

Comparado com outras unidades de educação infantil do município, o *playground* chama atenção pelo contraste que faz em meio a casas amontoadas em tons de cinza do concreto, ele aparece todo colorido, e se destaca em um bairro onde não há um único espaço ou área de lazer para as crianças. Visto como um privilégio pela própria existência (já que há instituições municipais que não o tem), e valorizado pela quantidade de equipamentos que dispõe e pelas características naturais pouco comuns nas Creches, como solo recoberto com areia e a presença de árvores, o *playground* é o cartão de visitas da unidade e segundo seus profissionais é um local que deve ser visto sempre positivamente.

Há Creches que não tem esse espaço, que não tem espaço nenhum, a gente tem espaço e isso tem que ser valorizado, mesmo não sendo o ideal, eu penso que agora com as árvores que a gente andou colocando, ganhamos uma outra visão desse espaço, só existia aquela central, as outras todas ao redor foram feitas depois inclusive o canteiro que foi feito o ano passado. (Diretora, maio/2009)

Local privilegiado para a observação do brincar na Creche, o *playground* é o lugar entendido pelas professoras e auxiliares como consagrado para o brincar livre, o preferido da Creche pelos profissionais e pelas crianças. No período do recreio as professoras se revezam para fazerem o horário de lanche. Também no *playground* elas aproveitam para conversarem entre si.

A hora da brincadeira é um momento mágico, no dia que chove, a gente pode propiciar para elas qualquer brincadeira na sala, mas não é a mesma coisa, se não houve a brincadeira livre, a brincadeira do parque, onde elas podem fazer o

que elas querem, elas sentem falta desse momento. (Professora, maio/2009)

Quando indagadas sobre os pontos positivos do espaço, são unânimes em frisar a interação social que ali ocorre diariamente, como sendo o principal ponto positivo. Acreditam que as trocas efetivadas entre as crianças maiores e menores, e entre as professoras, é o principal aspecto que o espaço estimula e desenvolve nos usuários. Quanto a sua configuração física, exaltam a recente conquista de sombra com o crescimento da árvore e a facilidade de supervisão das crianças. A professora ao se posicionar no centro consegue ter uma visão de todo o espaço e dessa forma consegue ver e ser vista por todas as crianças. O *playground* está localizado na entrada da Creche, e com isso possibilita também o controle da entrada e saída de pessoas na instituição (pais e visitantes) pelas crianças.

No parque a criança se encontra com a outra sala, ela consegue estabelecer relações com crianças maiores ou menores do que ela. Existe essa troca, é nisso que consiste essa coisa do social, ela encontra os irmãos, ela encontra primos, ela encontra vizinhos. No parque a criança mostra realmente o que ela está a fim de fazer. Geralmente para o professor também é o momento de parar, conversar com o colega da outra sala, sobre assunto de trabalho mesmo, acaba sendo um local de encontro para todos, e até para o professor poder descansar um pouco, porque ele passa um tempo dentro da sala realizando atividades com todos. (Supervisora, maio/2009).

Quando estimuladas também a refletirem sobre os aspectos negativos do espaço, ressaltam as dificuldades com a manutenção dos equipamentos e areia e por conta disso a preocupação com a segurança das crianças.

Uma manutenção constante, porque tem balanço ali quebrado, a questão da manutenção também da areia, teria que estar mais bem tratada, as crianças brincam direto manuseando mexendo, gato, cachorro podem entrar, precisaria estar fazendo a higienização da areia. (Professora, maio/2009)

No *playground* da Creche as professoras identificam os locais e atividades preferidas pelas crianças. Com isso, realizam também uma reflexão sobre possíveis melhoras na organização e funcionamento deste. Associam o maior uso e preferência das crianças como indícios de necessidades de alteração no espaço. Equipamentos pouco utilizados poderiam ser substituídos pelos muito disputados, ampliando a oferta, além de um planejamento para o uso mais adequado.

Os balanços são os preferidos pelas crianças, são os mais disputados, eles brincam de escorregador também, eles vêm muito para a gente, eu quero o balanço, aí fica aquela fila para o balanço, e a gente sabe que tem brinquedos ali que pouco são usados, tem brinquedo que ninguém dá bola, ninguém se preocupa muito, o adulto muitas vezes ele esquece de dar o olhar dele para a criança e ver aquilo que está sendo prazeroso para ela. (Professora, maio/2009)

É que aos poucos ele vai ficando sem atração, para as crianças que estão aqui há 5 anos, será que ele oferece novidade, talvez isso se evidencie no momento que comece algumas disputas, a gente faz projetos que levem novidade para o parque, hoje vamos fazer uma cabana naquele canto, vamos fazer um piquenique aqui desse lado, vamos fazer um canto diferente, uma atividade diferente no parque, e isso não tem ocorrido, mas quando a gente pensa numa atividade para o parque a gente tem que pensar nisso, na medida do possível ele oferecer o desafio, a aprendizagem sem se tornar cansativo. (Supervisora, maio/2009)

De certa forma, este estudo, com a nossa presença no espaço aberto, fazendo indagações direcionadas para o tema espaço físico reforçou a problematização da questão do uso e planejamento do *playground* nesta unidade educativa. Mesmo sem serem indagadas sobre isso, ao término das entrevistas, cada profissional buscou realizar o exercício de propor melhoras para o local.

A questão daquele escorregador detrás lá que não é muito usado, eles usam muito aquele do centro, aquele lá do fundo é pouco usado, não sei se não valeria a pena colocar mais balanços ali. Os

brinquedos deveriam ser reformados, eu acho que os balanços de madeira deveriam ser substituídos por pneus, eu acho que eles machucam menos, eu acho que deveria ter mais balanço, porque as crianças brigam muito por causa dos balanços, eu acho que aquela casinha deveria sair dali e dar espaço para um outro brinquedo, uma roda, porque a casinha é o lugar dos conflitos. (Professora, maio/2009)

A dificuldade em planejar atividades novas e usos diferenciados para o *playground* esbarra na questão dimensional do espaço. Por não haver uma organização no uso, rodízio entre as turmas e crianças, o excesso de crianças num pequeno espaço dificulta a realização de atividades planejadas, de brincadeiras de regras e coletivas que poderiam ser propostas pelos professores.

Pena que a gente não tenha um parque para estar planejando uma atividade e fazer com o grupo essa atividade, porque como o nosso parque ele é todo ao mesmo tempo, não me possibilita o momento de eu estar fazendo uma atividade com a minha turma naquele exato momento, porque nós temos a nossa rotina. (Professora, maio/2009)

5.1.9 Como ocorre a ocupação do espaço – mapeamento comportamental centrado no lugar

Como já mencionado anteriormente, cada intervalo de observação sistemática do espaço com uso do mapeamento comportamental centrado no lugar teve a duração de 5 minutos, sendo que para cada setor o número total de intervalos observados, que aqui chamaremos de mapas, foi igual a 40. O total de registros de observações analisados da Creche, portanto, configurou 520 mapas para serem analisados. Os resultados a seguir serão expostos através de porcentagens e frequências calculadas em função deste número de mapas observados por setores. Os resultados foram organizados de acordo com as categorias de observação também já expostas anteriormente, identificadas enquanto presença ou ausência de cada uma delas em cada mapa.

Quanto aos dados de ocupação dos setores, categorizados conforme o gênero das crianças, a amostra da Creche esteve composta por mais registros da presença de meninas do que meninos. Vale

ressaltar que essa análise dos dados de ocupação de meninos e meninas por setores não representa o uso por vários meninos ou por distintas meninas de cada setor do espaço, pois os 520 mapas centrados no lugar, não nos fornecem informações sobre cada criança em específico, mas indica uma prevalência do sexo no mapa através da contagem de meninos e meninas. Assim iremos afirmar que houve uma prevalência do sexo feminino em alguns setores, mesmo que esta prevalência tenha ocorrido por conta do uso constante (durante todo o recreio, por exemplo) de um único setor por uma única menina.

Nos setores (Árvore/S10, Gangorra/S4, Escorregador/S8, Balanço duplo/S12, Balanço pneu/S13 e Casinha de boneca/S9), por exemplo, a presença de meninas foi maior do que de meninos, e nos setores (Bombeiro duplo/S5, Bombeiro simples/S6, Canto do mirante/S7, Carrossel/S3, Caixa de areia/S2 e Túnel/S11) essa relação se inverteu, no Trepneu/S1 a presença foi a mesma para ambos os sexos (ver Tabela 6).

Tabela 6. Distribuição da porcentagem dos registros de ocupação por gênero, segundo tipo de setor ocupado, numa amostra de 520 mapas da Creche.

Gênero	Setores do <i>playground</i> da Creche (%)												
(%)	S10	S4	S8	S1	S2	S5	S6	S7	S12	S13	S9	S3	S11
Menino	4,7	5,1	3,3	4,61	8,2	9,1	16,2	10,2	3,9	10,3	8,2	3,9	11,8
Menina	5,1	6,2	6,6	4,42	6,5	6,2	10,9	5,2	9,3	15,2	10,6	3,4	9,8
Total	4,9	5,6	5,0	4,51	7,3	7,6	13,5	7,6	6,7	12,8	9,4	3,7	10,8

Analisando a Tabela 6 observamos que as meninas têm preferência pelo Balanço pneus/S13, enquanto que os meninos preferem o Bombeiro simples/S6 e se dividem quase que equilibradamente entre os outros setores. Assim, percebemos que existe interferência do gênero na preferência pelo setor. Para sabermos até que ponto essas diferenças se devem ao acaso, ou a existência de associação entre as duas variáveis, aplicamos o teste qui-quadrado (χ^2). O resultado obtido para χ^2 foi de 32,689, com grau de liberdade (gl) de 12 e probabilidade associada (p) de 0,001, mostrando que esta relação é estatisticamente significativa, pois os setores da Creche não apresentam o mesmo grau de prevalência entre os meninos e as meninas. Entretanto esta diferença, entre as frequências observadas e esperadas dos registros, foram mais significativas entre os setores de Bombeiros (Simples/S6 e Duplo/S5),

Balanços (Duplo/S12 e Pneus/S13) e Canto do Mirante/S7 do que nos demais setores.

A metragem quadrada por criança durante as observações foi de em média 4,28 m²/cr. A presença constante de um professor responsável por turma representou uma média de 3 adultos acompanhando as crianças no recreio. De maneira geral a localização dos professores manteve-se praticamente a mesma (Área 3 - Setor da árvore/S10) e sua ocupação não foi computada para a análise dos dados.

De maneira geral o espaço é em toda a sua totalidade bastante ocupado pelas crianças, todos os setores observados permaneceram ocupados mais de 50% dos registros analisados. Para identificar os setores mais ocupados foi escolhido o critério da porcentagem dos registros de ocupado e vazio. Convencionalmente, ao se tratar de valores em porcentagem, é considerado um índice significativo aquele que apresenta um total superior a 70% das ocorrências (Fagundes, 1999). Assim, apenas 3 setores do (Gangorra/S4, Carrossel/S3 e Árvore/S10) não atingiram esse limiar, como mostra Figura 13.

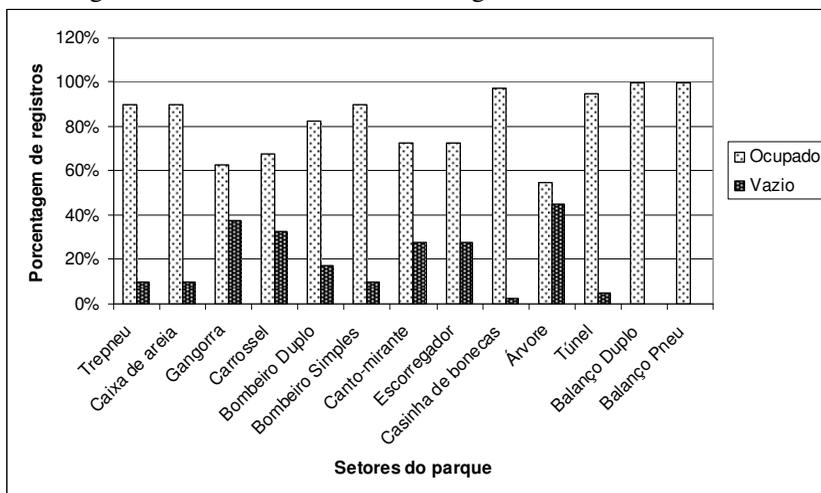


Figura 13. Distribuição da porcentagem dos registros de ocupação numa amostra de 520 mapas da Creche.

As porcentagens referentes à ocupação possibilitaram o agrupamento dos setores em Áreas. A Área 2 correspondente aos setores mais ocupados (acima de 95% dos registros de ocupação), a Área 1 os também significativamente ocupados (entre 70% e 95% dos registros de

ocupação), e os medianamente ocupados (entre 50% e 70%) que chamaremos de Área 3. Os resultados estão apresentados na Figura 14.



Figura 14. Distribuição da porcentagem dos registros de ocupação, por áreas, numa amostra de 520 mapas da Creche.

Para verificar a existência de uma relação significativa, entre as frequências dos registros de ocupação e as Áreas (Área 1, 2 e 3) do espaço, foi utilizado o teste qui-quadrado. O resultado obtido para χ^2 foi de 63,90 com grau de liberdade (gl) igual a 2 e probabilidade associada (p) de 0,001, mostrando que tal relacionamento é bastante improvável apenas como resultado do acaso.

Esses dados reforçam a constatação anunciada pelas professoras de que os Balanços (Duplo/S12 e Pneus/S13), a Casinha/S9 e o espaço de areia do Bombeiro Simples/S6 são os lugares mais ocupados e dessa forma os setores preferidos pelas crianças. A Figura 14, que mapeia essa ocupação, mostra também que a maior ocupação se dá nas laterais, ou seja, nos supostos locais mais distantes do controle do adulto e do portão de acesso. A Casinha/S9 por sua incontestável oferta de privacidade e o Bombeiro Simples/S6 pelo seu espaço de areia, onde as crianças podem realizar movimentos mais amplos e atividades turbulentas, agregam a esses setores as características que parecem influenciar a prevalência de ocupação destes setores da Creche.

5.1.10 As interações sociais identificadas no *playground*

Analisando as informações em função dos registros de presença ou ausência de padrões de interação social, constatamos que dos registros válidos quanto ao tipo de Não interação social, 70% da amostra foi do tipo Paralela e 30% do tipo Solitária. Se considerarmos que os tipos de Não interação social possuem igual probabilidade de ocorrerem na Creche (hipótese nula), e comparando as frequências observadas com as esperadas, o valor do χ^2 de 50,24 com grau de liberdade de 1 e a probabilidade associada de 0,001 verificam a aderência entre as frequências dos 2 tipos de Não interação social, concluindo que existe diferenças significativas entre eles, ou seja, que ocorrem mais Não interações Paralelas do que Solitárias no *playground* da Creche.

Analisando a associação entre os tipos de Não interação social e os setores, conforme mostra Figura 15, observamos a prevalência da Não interação Paralela em quase todos os setores, a exceção são os setores do Carrossel/S3, onde predominou a Interação Solitária, e Trepneu/S1, onde o número foi o mesmo para ambos os tipos de Não interação. O valor do χ^2 de 48,65 com grau de liberdade de 12 e a probabilidade associada de 0,001 foram encontrados para verificar a aderência entre as frequências observadas e esperadas dos tipos de Não interação social e os setores. Neste caso o teste demonstrou que podemos afirmar que as diferenças entre as frequências não se devem ao acaso, e que a prevalência da Não interação Paralela é significativa nos setores da Casinha/S9, dos Balanços/S12/S13 e do Túnel/S11.

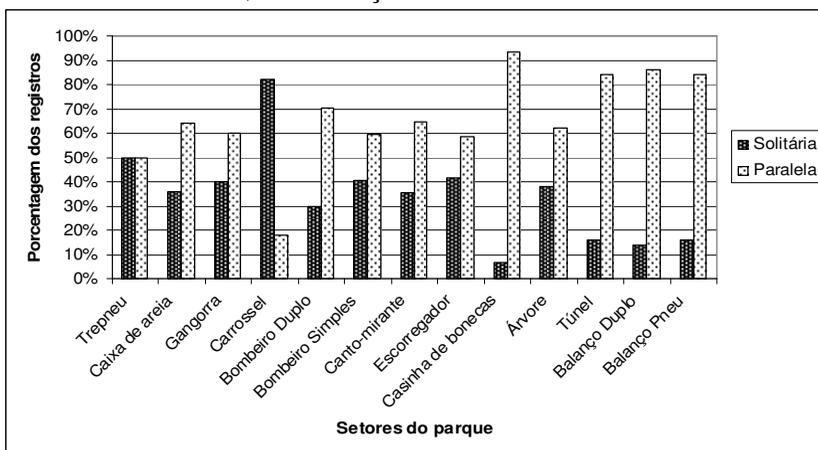


Figura 15. Distribuição da porcentagem dos registros de Não interação social, por setores, numa amostra de 520 mapas da Creche.

Quanto à interação social associativa, 55,7% da amostra foi do tipo Díade e 27% do tipo Tríade e 17,2% do tipo Políade. Se considerarmos que os tipos de interação associativa possuem igual probabilidade de ocorrerem na Creche e comparando as frequências observadas com as esperadas, o valor do χ^2 de 58,65 com grau de liberdade de 2 e a probabilidade associada de 0,001 indicam que podemos aceitar que exista uma diferença significativa entre a ocorrência de Díades, Tríades e Políades na Creche, pois os tipos de parceria social não possuem o mesmo grau de ocorrência no espaço como um todo.

A Figura 16 mostra a associação entre o tipo de parceria social e os setores. Numa análise apenas intuitiva do gráfico identificamos em 9 setores o predomínio do arranjo grupal em forma de Díade, em outros 2 setores o predomínio da Tríade (Gangorra/S4 e Canto Mirante/S7), e em apenas 1 setor o predomínio da Políade (Bombeiro Simples/S6). Observamos que o espaço de areia entre os equipamentos de Bombeiros é onde ocorrem as brincadeiras turbulentas em associações maiores, daí decorrem os registros de Políades nestes setores. O Carrossel/S3 pareceu funcionar melhor com 3 crianças juntas (quanto mais crianças há para ajudar a rodar, melhor a brincadeira fica). O Canto do mirante/S7 caracteriza-se por ser um local privilegiado para os agrupamentos brincarem isoladamente sem a interferência constante das professoras, além de ficarem protegidos do sol pela sombra do muro.

Uma análise com o χ^2 foi executada para descobrir se existe uma relação significativa entre as áreas e os tipos de interação. O valor do χ^2 foi de 8,53 com uma probabilidade associada de 0,07 para um grau de liberdade de 4, mostra-nos que tal relacionamento é parcialmente significativo.

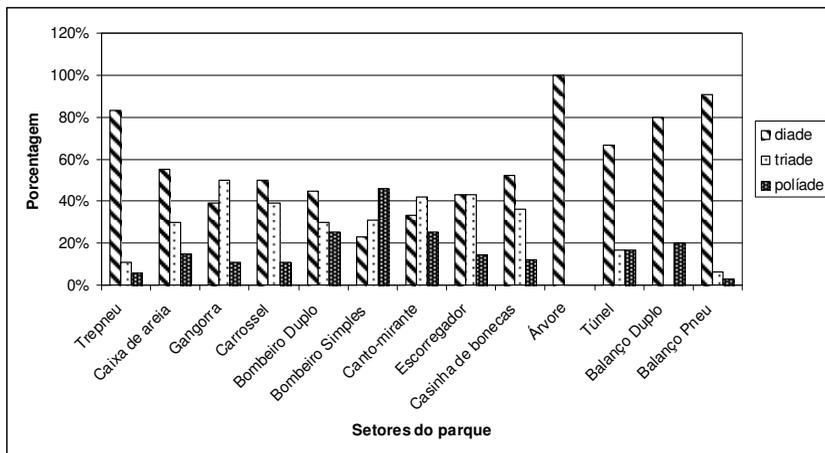


Figura 16. Distribuição da porcentagem dos registros de Interação social, por setores, numa amostra de 520 mapas da Creche.

5.1.11 As atividades associativas que ocorrem no *playground*

Quanto ao tipo de brincadeira, 37,7% da amostra foi do tipo Faz-de-conta, 20,1% do tipo Construtiva, 38,8% do tipo Proposta e 8,4% do tipo Turbulenta. Se considerarmos que os tipos de brincadeira possuem igual probabilidade de ocorrerem no na Creche e comparando as freqüências observadas com as esperadas, o valor do χ^2 de 46,97 com grau de liberdade de 3 e a probabilidade associada de 0,001 verificam que podemos aceitar que existe uma diferença significativa entre os tipos de brincadeira que ocorrem na Creche. Concluimos, portanto, que os tipos de brincadeira na Creche não apresentam o mesmo grau de ocorrência, sendo a brincadeira Proposta e a de Faz-de-conta as predominantes (ver Figura 17).

Os Balanços/S12/S13, apesar de disputados, oferecem poucas oportunidades de diversificar o seu uso. A maioria dos registros indicou a brincadeira Proposta (balançar ou ser balançado) com as regras de utilização preservadas. Da mesma forma ocorrendo com o Carrossel/S3 e a Gangorra/S4, onde poucas variáveis de utilização foram identificadas.

Enquanto o Túnel/S11, o Canto do mirante/S7, o Trepneu/S1 e a Casinha/S9, locais de privacidade, registraram maior freqüência da brincadeira de Faz-de-conta, na Caixa-de-areia/S2 e no espaço dos Bombeiros/S6 (com areia) a brincadeira Construtiva (com areia)

prevaleceu. Vale ressaltar também que nos setores da Árvore/S10 e do Escorregador/S8 (destinado as crianças pequenas) houve o predomínio da brincadeira Construtiva pela simples presença de areia no solo em conjunção com a sombra, ou seja, o Escorregador pequeno/S8 é muito pouco utilizado pelas crianças com a função de escorregar.

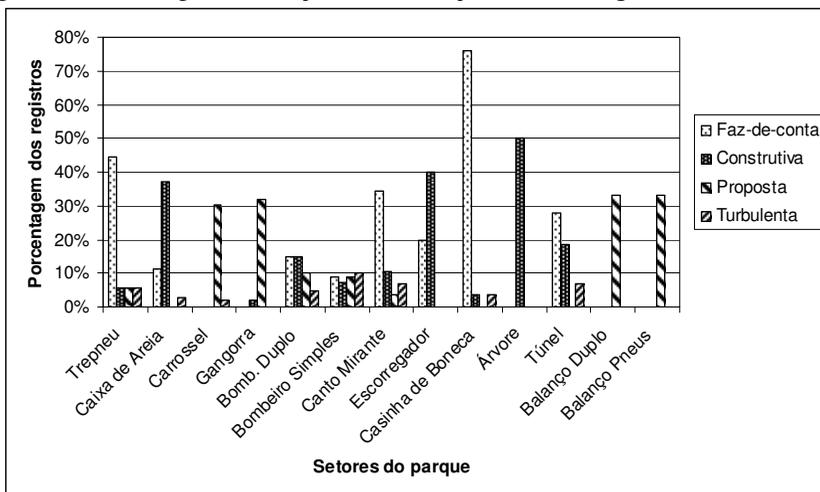


Figura 17. Distribuição da porcentagem dos registros de atividade de brincadeira, por setores, numa amostra de 520 mapas da Creche.

Ocorreram poucos registros da atividade de Não brincadeira. Mas analisando os registros válidos, constatamos que 81% da amostra foi do tipo Conversa e 17% do tipo Exploratória e apenas 2,4% do tipo Agressão. O valor do χ^2 de 44,14 com grau de liberdade de 2 e a probabilidade associada de 0,001 foram encontrados para verificar a aderência entre as frequências observadas e esperadas dos tipos de não brincadeira. Concluímos que existem diferenças significativas, pois os tipos de não brincadeira não apresentam o mesmo grau de ocorrência. Os poucos registros observados identificaram, portanto, que na maioria dos setores, quando houve a Não brincadeira, esta foi do tipo Conversa, apenas o setor do Canto do Mirante/S7 teve registro de Agressão. E a Exploração só ocorreu nos setores Gangorra/S4, Canto Mirante/S7, Bombeiro Duplo/S5 e Escorregador/S8.

5.1.12 Utilização do *playground* segundo as idades das crianças – mapeamento comportamental centrado na criança

Os resultados do mapeamento comportamental centrado na criança correspondem aos registros do acompanhamento/observação focada de uma única criança por sessão (doze crianças ao todo) durante o tempo que esta permaneceu no espaço. Os registros foram sintetizados em um quadro esquemático (Tabela 7) e as localizações no espaço foram transferidas para mapas compostos (só de meninas com 3, 4 e 5 anos; ou só de meninos com 3, 4 e 5 anos) da Creche, conforme Figuras 18, 19 e 20. Os caminhos percorridos pelas crianças apresentaram peculiaridades de preferências por espaços, objetos e atividades, em relação ao gênero e a idade.

Tabela 7. Síntese dos registros de observações do mapeamento comportamental centrado na criança, numa amostra de 12 crianças durante atividades na Creche.

<i>Id.</i>	<i>Sex</i>	<i>Tempo observado</i>	<i>Principal Atividade</i>	<i>Parcerias sociais</i>	<i>Equip. mais utilizado</i>	<i>Principal local</i>	<i>Atividades</i>
3	♂	30 min.	Observar (6 min.)	Solitária	Areia (4 min.) Árvore (4 min.)	Árvore	Areia, girar, escorregar, observar, balançar, explorar a árvore.
3	♂	50 min.	Observar (6 min.)	Solitária/ Assoc.	Gangorra (8 minutos)	Caixa de areia do escorregador	Escorregar, observar, trenzinho, correr, girar, proposta da gangorra, subir no túnel, balançar balanço, caminhar, construir com areia, escorregar.
3	♀	40 min.	Conversar Prof. (8 min.)	Paralela	Areia (7 minutos)	Escorreg.	Explorar brinquedo (guitarra), escorregar, conversar, caminhar, observar, chorar, construir com areia, explorar orelhão, girar.

3	♀	40 min.	Observar (11 min.)	Solitária	Gangorra (4 minutos)	Entrada do <i>playground</i>	Proposta da gangorra, observar, caminhar, explorar portão, sair.
4	♂	40 min.	Construtiva com areia (30 min.)	Solitária	Caixa de areia (12 minutos)	Caixa de Areia	Explorar brinquedo (caminhão madeira), caminhar, observar, construir com areia, entrar no túnel, balançar, escorregar. Construir com areia,
4	♂	50 min.	Faz-de- conta (8 min.)	Assoc.	Caixa de areia (8 minutos)	Escorreg.	escorregar, faz- de-conta, subir, caminhar, proposta pela gangorra, balançar.
4	♀	40 min.	Turbulenta (9 min.)	Assoc.	Carrossel (8 minutos)	Escorreg.	Balançar, proposta pela gangorra, girar, correr, agarrar, bater, chorar, observar, caminhar.
4	♀	45 min.	Observar (7 min.)	Solitária	Carrossel (10 min.)	Bombeiro	Subir, escorregar, conversar, observar, girar caminhar, balançar.
5	♂	20 min.	Balançar (7 min.)	Solitária/ Assoc.	Balanço (7 min.)	Arvore	Balançar, explorar a árvore, construir com areia, esconder- se no túnel, correr.
5	♂	30 min.	Turbulenta (8 min.)	Assoc./ Paralela	Bombeiro (3 min.)	Bombeiro / Gangorra	Subir no túnel, correr, balançar, correr, conversar, faz- de-conta, observar, chorar, bater.
5	♀	40 min.	Balançar (14 min.)	Assoc.	Balanço pneu	Balanço Pneu	Balançar, construir com

5	♀	20 min.	Faz de conta (10 min.)	Assoc./ Paralelo	(14 min.) Trepneu (10 min.)	Trepneu	areia, escalar, faz-de-conta, escalar, construir com areia, observar, explorar brinquedo (boneca).
---	---	---------	------------------------	------------------	--------------------------------	---------	--

Participaram da amostra 4 crianças por grupo, sendo 2 meninas e 2 meninos de cada, totalizando doze crianças observadas. Através da observação centrada na criança foi possível resgatar as variáveis idade e sexo intervenientes na ocupação do espaço. Com os registros de localização das crianças foram compostos diagramas individuais que mapearam esta ocupação.

As crianças de 3 anos, por exemplo, manifestaram o comportamento de observação e conversa com os adultos como principal atividade. Dedicaram-se a observar as outras crianças brincando mais do que brincaram e a buscar a proximidade do adulto, talvez como estratégia de defesa contra possíveis atritos com as crianças maiores, por isso se localizaram a maior parte do tempo mais no Setor da Árvore/S10 e espaço de Entrada do *playground*. Também interagiram mais solitariamente no espaço, quando muito em Paralelo em atividades construtivas com areia.

Em desvantagem na disputa por brinquedos, não observamos crianças de 3 anos no uso dos Balanços/S12/S13 (brinquedos mais disputados) e na Casinha/S9. Quando se aproximavam destes brinquedos, mantinham o comportamento de observação. Em compensação conseguiam se aproximar e brincar na Gangorra/S4 (o brinquedo mais disponível). Os grandes equipamentos, como os Bombeiros/S5/S6 e o Trepneu/S1, que precisam ser escalados, ainda parecem desafiar esta faixa etária, e em poucos momentos eles se aventuram experimentá-los. Tanto os meninos quanto as meninas demonstraram o mesmo padrão de comportamento, dessa forma a área de principal localização dessa faixa etária acabou sendo as Áreas 01 e 03 (Parte 1), conforme mapeia a Figura 18.

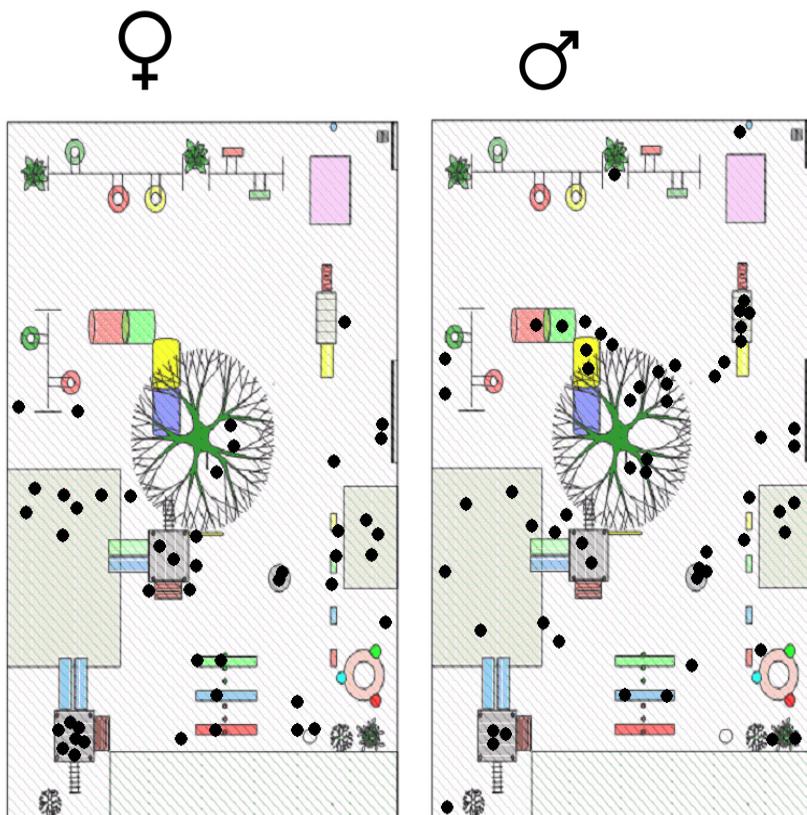


Figura 18. Mapas de ocupação das crianças de 3 anos, na sobreposição dos mapas de 2 meninos e de 2 meninas da Creche.

As crianças de 4 anos interagiram mais, mostraram que gostam das atividades Construtivas com areia e exploram mais a totalidade do espaço. Percorrem todo o espaço (ver Figura 19) a procura de novos desafios e objetos atraentes para brincarem com areia. Com isso intercalam momentos Solitários com interações em forma de Díades ou Tríades. Verbalizam mais nas brincadeiras e por isso dão indícios que já brincam de Faz-de-conta. Gostam de fazer comidinha e nomear os papéis dos participantes, quem são os pais e quem são os filhos,

identificando a clássica brincadeira de casinha. Ou ainda, quem é a polícia e quem é o ladrão na brincadeira, outra clássica brincadeira chamada polícia e ladrão. No Faz-de-conta elegem o Túnel/S11 e a Casinha/S9 como principais cenários de interação. Também gostam de carregar os brinquedos para as plataformas dos Bombeiros/S5/S6, sob ou sobre elas, e lá permanecem por longo tempo. Demonstram bastante familiaridade com os equipamentos, mas perdem na disputa dos mais solicitados para as crianças maiores.

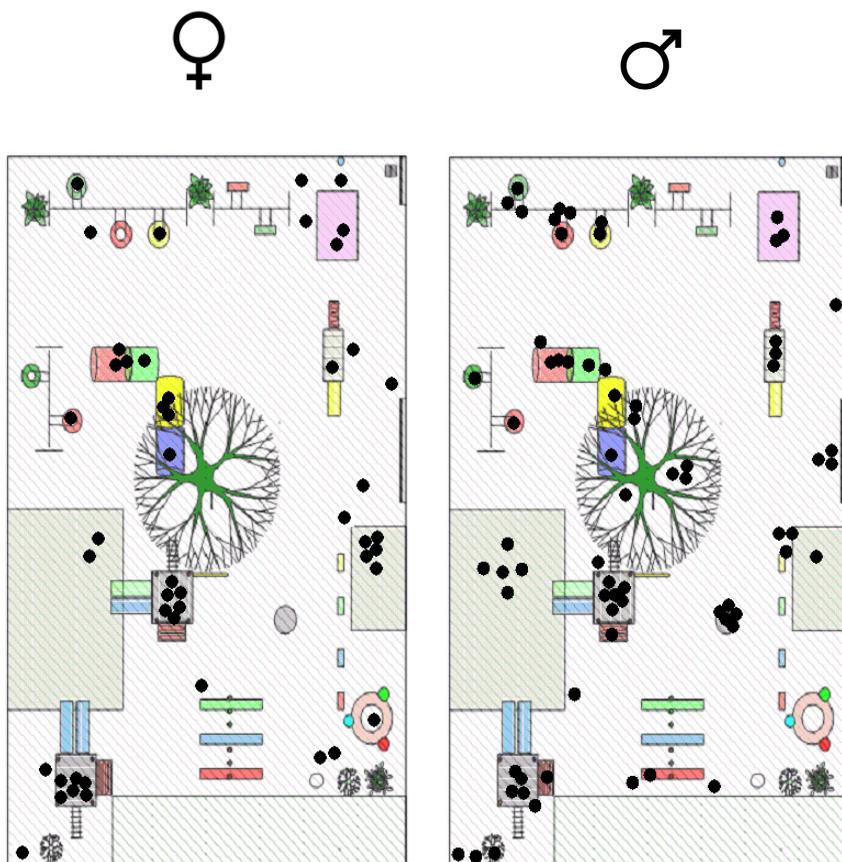


Figura 19. Mapas de ocupação das crianças de 4 anos, na sobreposição dos mapas de 2 meninos e de 2 meninas da Creche.

As crianças de 5 anos dominam os brinquedos mais disputados (ver Figura 20), passam bastante tempo nos Balanços/S12/S13, no Trepneu/S1 e na Casinha/S9, sempre em companhia de um (a) colega. Também são os principais protagonistas das brincadeiras Turbulentas, correndo pelo espaço brincando de pega-pega, ou ainda das brincadeiras de Faz-de-conta na Casinha/S9, quando brincam de “namoro”. Por tudo isso, foram observados em situações de conflitos e algumas vezes chorando. Enquanto as meninas cuidam mais do espaço conquistado, brincando de Faz-de-conta, os meninos se movimentam mais pelo espaço e exploram o ambiente. Eles procuram pequenos insetos na areia e quando localizam uma formiga, uma aranha, se reúnem em grupos para explorarem a descoberta e brincarem todos juntos.

5.2 Contexto 2 – Serviço de educação infantil

5.2.1 Caracterização

O Serviço de Educação Infantil (SEI) deste estudo é uma unidade educativa vinculada ao estabelecimento de ensino utilizado pelos cursos de atenção à saúde da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Oferece vagas apenas para filhos de servidores da universidade ali lotados. Embora vinculada a uma instituição federal, os pais contribuem para sua manutenção com uma mensalidade de R\$ 100,00.

Em 1986 iniciaram-se os estudos para a implantação desta escola culminando, em março de 1987, num projeto elaborado pelo Escritório Técnico Administrativo da UFSC (ETUSC). Com este projeto foi pleiteado junto ao Ministério da Educação, recursos financeiros para a construção de uma Creche. A verba para este fim foi liberada à UFSC, ainda em 1987, no valor de 3,5 milhões de cruzeiros.

Assim, em 6 de agosto de 1990, o SEI iniciou suas atividades e desde então já passou por algumas ampliações e reformas que modificaram o seu espaço construído adequando-o sempre mais as necessidades das crianças assistidas, como por exemplo, a ampliação da faixa-etária atendida através da construção de duas novas salas de aula, entre 2000 e 2004.

Depois de quatro anos de funcionamento do SEI a gente começou a aumentar uma sala por ano. A sala que a gente aumentava era para suprir aquela faixa etária que estava saindo. Durante três anos consecutivos a gente fez reformas de ampliação do espaço construído. (Coordenadora Administrativa, setembro/2008).

Em dezenove anos de história este espaço já foi denominado “Creche”, passando em seguida para “Escola de Educação Infantil – EEI”, na tentativa de superação do viés assistencialista e, atualmente sua denominação deve-se a sua inserção no organograma do estabelecimento de saúde da UFSC a qual faz parte – Serviço de Educação Infantil”.

5.2.2 Localização

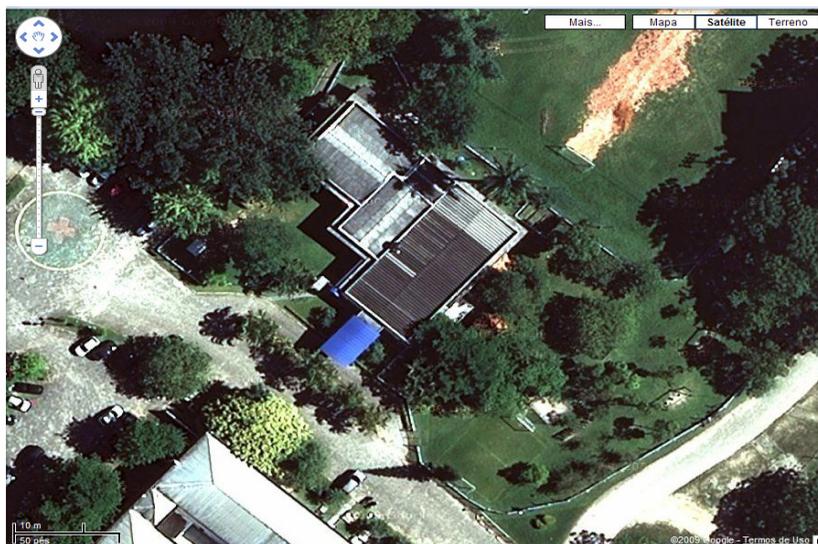


Figura 21. Fotos de localização do SEI. Fonte: Satélite Google.

A Universidade Federal de Santa Catarina é uma instituição de educação pública localizada no Bairro Trindade em Florianópolis, no estado de Santa Catarina.

O bairro Trindade (ver Figura 21), porção insular e central do município, é originário de uma freguesia ocupada por imigrantes açorianos e cresceu nas últimas décadas em torno da universidade. Atualmente o bairro apresenta um alto desenvolvimento, é considerado um bom lugar para se viver, pois contém além de toda a infra-estrutura que a universidade oferece, corpo de bombeiro, terminal de ônibus, um variado comércio, muitos prestadores de serviços, hospital, postos de saúde, shopping center, etc. Além disso, o bairro é bem arborizado possuindo, além das áreas verdes da universidade, uma praça de 8.377m² e um parque de 1.220 m², conforme arquivos da prefeitura¹³.

5.2.3 Os usuários

¹³ Informação disponibilizada no site oficial da prefeitura de Florianópolis em <http://www.pmf.sc.gov.br/portal/pmf/cidade/perfildeflorianopolis/>

Para atender aos alunos esta escola conta com um total de 47 profissionais (a maioria mulheres) nas funções de professoras, auxiliares de sala, auxiliares de limpeza, cozinheiras, copeira, auxiliares administrativos, auxiliar de artes, auxiliar de educação física, coordenadoras pedagógicas e diretora, em situação funcional de funcionários públicos permanentes, contratados, bolsistas e terceirizados. Todos os professores possuem formação em Pedagogia - séries iniciais e educação infantil, e os bolsistas são alunos de graduação na universidade dos cursos de pedagogia, matemática, educação física, filosofia e língua portuguesa.

O SEI realiza um trabalho educativo com a faixa etária entre 3 meses e 6 anos de idade. Nos primeiros meses de 2009 atendia 92 crianças organizadas em 11 grupos, 5 no período matutino e 6 no período vespertino. Sua clientela é proveniente de várias localidades do município de Florianópolis mas, constitui um grupo homogêneo em termos sócio-econômico, étnico-raciais e culturais. Os grupos são organizados conforme a idade da criança e compreendem crianças de 0 a 1 ano (I Período), entre 1 e 2 anos (II Período), entre 2 e 3 anos (III Período), entre 3 e 4 anos (IV Período), entre 4 e 5 anos (V Período) e entre 5 e 6 anos (VI Período).

No ano de 2009 não houve lista de espera por vagas no SEI, mas quando isso ocorre, de acordo com o surgimento de vagas, semestralmente são abertas inscrições para o ingresso de novos alunos e a seleção se dá por sorteio. Mesmo quando o pai servidor (a) interrompe suas atividades profissionais na UFSC, a criança tem sua vaga garantida até o término do ano letivo, e havendo duas ou mais vagas ociosas na respectiva sala, após o início das aulas, a criança poderá permanecer no SEI, ficando a matrícula condicionada a este critério todos os anos¹⁴.

5.2.4 Os objetivos do SEI

O SEI tem procurado construir um trabalho pedagógico referenciado principalmente pela aposta nas possibilidades de seu corpo docente e de suas crianças. No seu percurso de existência alguns princípios foram sendo construídos a partir de discussões, embates, consensos e constantes estudos. Princípios que ultrapassaram os limites de qualquer teoria do desenvolvimento e aprendizado infantil, mas que não as dispensam; princípios pautados na realidade e na história do SEI,

¹⁴ Fonte: Normas de Funcionamento do SEI/2009.

nas especificidades, necessidades e desejos das crianças, pais e professores.

Aqui a gente trabalha com o sócio-histórico, Wallon, Vigotsky, Emília Ferreiro, tem toda uma preocupação social, de formação do cidadão atuante, com questões atuais. Que ele tenha um cuidado com a ecologia, com o planeta, temos o trabalho de horta, temos o trabalho com outros países, como vivem. A gente trabalha para mostrar que a gente não é um ser sozinho que é um ser social que vive em comunidade e que esta comunidade tem a sua cultura o seu folclore. (Professora, maio/2009)

Assim, o SEI objetiva desenvolver um trabalho intencional que visa o aprendizado e o desenvolvimento das crianças a partir de onze eixos temáticos: as culturas infantis e familiares; a brincadeira; educação e cuidado; organização de espaço; arte; ecologia e construção de materiais; conhecimentos historicamente acumulados; o trabalho coletivo/interação; cumplicidade entre adultos e crianças; a relação escola-família e oferecer campo de observação e estágio. Esses temas em comum a toda a instituição de educação são convertidos em propostas pedagógicas por turmas. Cada turma tem autonomia para elaborar a proposta que será trabalhada no decorrer do ano letivo.

Cada turma tem um projeto de trabalho. Na prática elas seguem uma linha mais ou menos parecida, que é o construtivismo, o sócio-interacionismo, não vou dizer que é fechado em uma ou outra, você vai ver elementos das duas. (Coordenadora pedagógica, maio/2009)

5.2.5 O funcionamento

Cada grupo de crianças conta com uma professora responsável e uma auxiliar de sala, além dos auxiliares volantes. O SEI funciona das 6:45 às 19:00 horas, de segunda a sexta-feira. Para entrada e saída de crianças é estabelecido o horário do período matutino como sendo: de entrada das 6:45 às 8:15 horas, de saída das 11:30 às 13:00 horas. E para o período vespertino, como sendo: de entrada das 12:45 às 14:15 horas e de saída das 17:00 às 19:00 horas.

O SEI se responsabiliza pelo preparo das refeições das crianças, conforme o cardápio elaborado por nutricionistas da UFSC. As refeições

são servidas nos seguintes horários: Períodos I e II: Lanche – 08:30 horas / Almoço- 11:00horas / Lanche- 14:00 horas / Jantar- 17:00horas. Períodos III, IV, V e VI : Lanche – 08:30 horas / Almoço- 11:30 horas / Lanche- 14:30 horas / Jantar- 17:30 horas / ou Lanche – verão: 18:00 horas.

As crianças menores possuem horários de descanso nos dois turnos quando dormem em colchonetes colocados no chão da sala de aula. Todas as refeições são servidas no refeitório da escola, com exceção do I Período que faz as refeições na própria sala. Os horários de recreação acontecem entre os horários de lanche e almoço no turno matutino e lanche e jantar no turno vespertino e duram em média 1 hora.

No SEI atualmente as atividades planejadas de Educação Física são encarregadas do bolsista (aluno de graduação), que organiza os dias e horários de cada turma. Apesar da sazonalidade dos bolsistas a experiência com a educação física vem dando certo e representa um diferencial no uso dos espaços abertos do SEI, conforme verbaliza a profissional do SEI entrevistada:

Inclusive a gente contratou um professor de educação física para utilizar mais o parque e ele explorou bastante, ele usava muitas cordas, ele usava cabo de aço entre as árvores, tentando explorar bem o parque. A proposta desse professor de educação física era justamente dar subsídios para que os professores de sala pudessem trabalhar com as crianças no parque. (Coordenadora administrativa, setembro/2008).

Anualmente o SEI funciona com férias coletivas no mês de janeiro. As aulas iniciam sempre na terceira semana do mês de fevereiro, no primeiro dia útil. No mês de julho há recesso escolar de duas semanas e o término do ano letivo se dá sempre na terceira semana de dezembro, no penúltimo dia útil.

5.2.6 A estrutura física



Figura 22. Fachada do SEI, agosto/2009.

Atualmente o SEI (Figura 22) possui uma área de 600,89m² construídos, localizados em 3.601,50 m² de terreno (ver Figura 23). Assim ele oferece atualmente, às 51 crianças atendidas no turno vespertino 11,8 m² de área construída por criança, o que atende as normas do Ministério da Saúde que recomenda um mínimo de 7 m² por criança atendida (Brasil, 1989). Suas instalações compreendem internamente 1 hall de entrada (sala de espera), 1 sala de coordenação, 1 banheiro social, 1 secretaria, 1 cozinha, 1 copa para os funcionários (na antiga sala de brinquedos), 6 salas de aula, 1 sala de reuniões, uma biblioteca/vídeo (na antiga sala do II Período, um banheiro para os funcionários, lavanderia, almoxarifado (copa), 1 banheiro infantil, área de circulação interna (para passagem e refeições do II Período) refeitório e pátio coberto, sala de artes, solário, um espaço aberto menor na lateral esquerda da construção e um espaço aberto maior na lateral direita. Nos fundos da construção há uma área de circulação externa que dá acesso ao espaço aberto maior e ao campo de futebol da área recreativa do Grêmio dos Servidores (setor vizinho). A horta encontra-se na entrada do *playground* maior encostada na cerca. Todo o terreno é cercado com um muro baixo sob uma tela que permite o acesso visual para um estacionamento à frente e para a área de lazer do grêmio, aos fundos.

Buscando sempre adequar o espaço físico às necessidades das crianças e dessa forma a uma proposta pedagógica que entende a importância do educar em instituições que historicamente prestam serviços de assistência e cuidados aos filhos enquanto os pais trabalham, esta instituição de educação infantil pleiteou junto ao Departamento de Arquitetura da UFSC, um projeto arquitetônico de ampliação do espaço já construído que levasse em conta suas diretrizes pedagógicas norteadas por uma compreensão de desenvolvimento infantil e aprendizagem.

Nós entramos em contato com a arquitetura, a turma da sexta fase fez o projeto partindo da

necessidade e da abordagem pedagógica que nós tínhamos. A gente foi fazendo o projeto aos pouquinhos. O lado esquerdo da Creche está todo como está no projeto. Do lado direito tinha mais algumas coisas, como uma sala de som, mais banheiros, vestiário. Do lado direito a gente não fez mais nada porque é uma fortuna e tudo que dizia respeito a ampliação envolvia os pais, era com rifa, com doação. (Coordenadora administrativa, setembro/2009)

A compreensão da infância e suas necessidades foram constantemente trabalhadas junto aos pais para que estes também pudessem entender o desenvolvimento infantil e dessa forma atuassem juntos na melhoria do espaço conquistado. Esses avanços e melhorias no espaço do SEI no decorrer de sua história é visto hoje como motivo de orgulho pelos profissionais, na medida em que é fruto de muita luta para fortificar o trabalho conjunto escola-comunidade embasado em concepções científicas de educação.

Eu acho que numa escola onde no berçário não há berços, que os bebês dormem em colchonetes, que as janelas são baixinhas para as crianças verem lá fora, eu acho que isso vai ao encontro dessa pedagogia que a gente discursa. No geral nós temos um espaço que privilegia esse desenvolvimento, com alguma coisa que poderia ser modificada, mas em geral a coisa do mobiliário baixo, do banheiro, da janela, o espaço seguro e não ultra-protetor, essa coisa toda, que são detalhes mas que vão de encontro com essa concepção. (Coordenadora pedagógica, maio/2009)

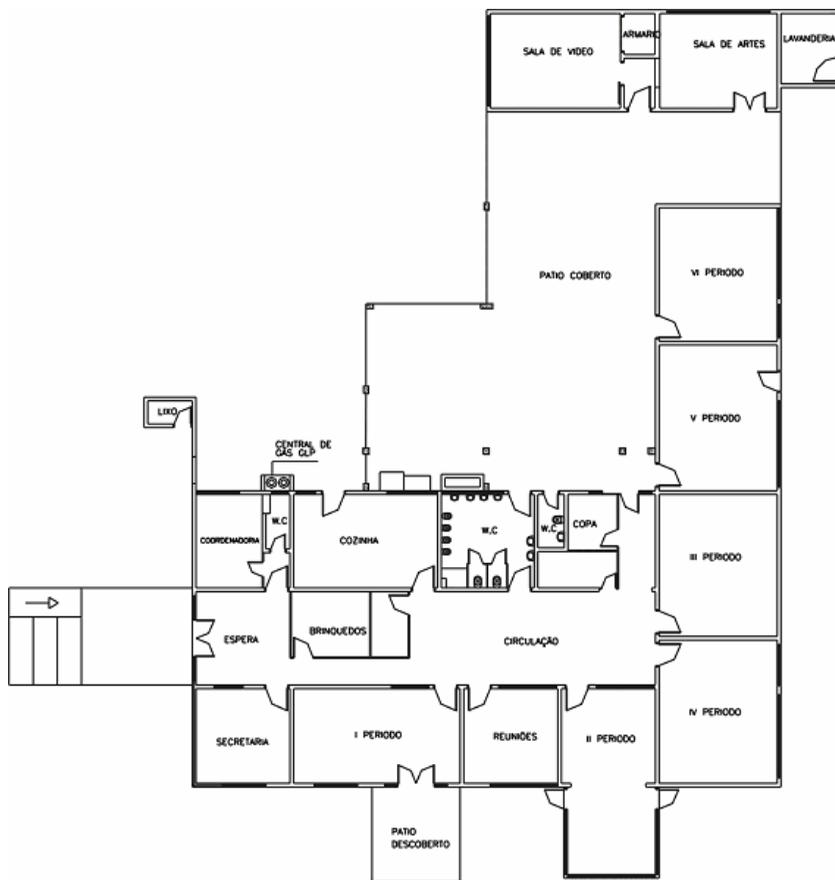


Figura 23. Serviço de Educação Infantil – planta baixa, imagem fornecida pelo ETUSC/UFSC.

O SEI utiliza cinco espaços abertos, um espaço maior (ver descrição no próximo item) na lateral direita da construção, a área de circulação externa, nos fundos da construção, espaço de recreação do Grêmio dos servidores, o solário do I Período e o espaço aberto menor localizado na lateral esquerda da construção. A área de circulação externa do SEI destina-se as atividades de artes e aos cuidados com a horta, ou ainda para a instalação de equipamentos móveis como piscina, cabanas, gangorras de PVC, etc. (ver Figura 25) É uma espaço

parcialmente recoberto com piso de concreto onde há uma bancada utilizada como mesa para a realização de atividades de pintura. Em continuação a este espaço há o corredor de acesso ao *playground* e onde se localiza a horta, que é cuidada pelos profissionais do SEI e pelas crianças em atividades pedagógicas (ver Figura 26). O espaço aberto menor (ver Figura 27) possui solo coberto por grama, há duas árvores principais que garantem a sombra deste espaço, possui como único equipamento fixo uma casinha de bonecas. Nele são montados brinquedos móveis como escorregadores, gangorras e túnel de PVC. A área de recreação do grêmio (com quadras, campo de futebol e lago) é utilizada pelo SEI em atividades planejadas de piquenique e outra poliesportivas (ver Figura 28). O solário é um espaço descoberto no cujo acesso se dá pela sala do I Período, é utilizado para o banho de sol dos bebês (ver Figura 24).



Figura 24. Solário do SEI, maio/2009.



Figura 25. Área de circulação externa do SEI, maio/2009.



Figura 26. Horta do SEI, maio/2009.



Figura 27. Espaço aberto menor, lateral esquerda da construção do SEI, maio/2009.



Figura 28. Área de lazer do Grêmio/UFSC, maio/2009.

5.2.7 O espaço aberto maior



Figura 29. Espaço aberto maior do SEI, maio/2009.

O espaço aberto maior do SEI possui 2.161,99 m², solo coberto com grama e com ondulações e desníveis em decorrência das raízes das árvores maiores. Considerando uma média de ocupação de 30 crianças, correspondentes a soma dos Períodos IV, V e VI, a área oferece aproximados 72 m² por criança, o que corresponde a 18 vezes o mínimo recomendado pelo Ministério da Saúde para a área externa das Creches (Brasil, 1989).

O palyground está localizado no lado direito da construção e chama a atenção de quem passa na rua por sua extensão e quantidade de árvores e arbustos. Entre as árvores há as de grande porte que garantem a sombra de quase toda a extensão do espaço (única exceção é no campinho de futebol) e há árvores frutíferas também (laranjeiras, limoeiros, etc) (Figura 29).

Além do espaço que é maravilhoso, acho que ter aquelas árvores frutíferas, eu os levo para chuparem laranja e a gente chupa embaixo, eles escolhem a laranja que eles querem, a gente ensina que ainda está verde. A de cor verde vai estar azeda, então com isso eles aprendem. (Professora, maio/2009)

Todo o cuidado que temos com a areia (cercada) e com a horta, a gente entende que a criança precisa desse contato com a natureza, precisa conhecer os legumes e frutas. Tudo o que está ali foi pensado dentro da nossa proposta pedagógica. (Coordenadora administrativa, setembro/2008)

Quase todos os equipamentos são feitos de troncos de eucalipto e madeira. A grama cresce rapidamente nos meses de verão, há a incidência de muitas formigas e quando chove a drenagem da água é demorada e a grama e os brinquedos ficam encharcados. No espaço aberto maior há uma área coberta cercada (pequena Choupana) para atividades protegidas (ver Figura 30). Também há uma lixeira localizada no centro no espaço e um bebedouro encostado na parede entre o solário e a biblioteca, ver também a Figura 30.

Dentro do projeto arquitetônico o parque não foi pensado. O parque foi iniciativa de quem estava na coordenação. Já tinha algumas árvores, ele era um pouco menor, a gente foi puxando a cerca para o lado do vizinho entendendo que a extensão do espaço era primordial. E os equipamentos foram pensados através de reuniões, o escorregador e o balanço eram de ferro. Com o tempo a gente conseguiu comprar esse com madeira tratada, com garantia. Temos mais necessidades, tem um projeto que é de uma casa na árvore. (Coordenadora administrativa, setembro/2009)



Figura 30. Lixeira, choupana e bebedouro do SEI, maio/2009.

Os equipamentos existentes no *playground* do SEI podem ser descritos conforme a Tabela 8:

Tabela 8 – Descrição dos equipamentos do SEI.

Equipamentos	Descrição
	<p>Cavalinho duplo</p> <p>Dimensões aproximadas: 3,00 x 2,50m</p> <p>Composto por 2 cavalinhos de madeira, no formato de gangorras suspensas amarradas por correntes em uma trave de troncos de eucalipto. Possui uma cerca</p>



de madeira que garante a segurança dos que circulam ao lado do brinquedo.

Balanço Duplo

Dimensões aproximadas: 03 x 2,20m

Composto por 2 balanços de corrente, conta com assentos suspensos de madeira e ferro, com encosto, amarrados por correntes em uma trave de ferro.

Casa do Tarzan

Dimensões aproximadas: 1,00 x 5,50m

Feito em madeira e tronco de eucalipto possui: 1 casa panorâmica com grades de proteção, 1 ponte suspensa, 2 escorregadores, 1 escada de subida e 1 cano de descida.

Balanço Bebês

Dimensões aproximadas: 4,00 x 6,50m

Composto por 3 balanços de PVC amarrados com cordas em uma trave de troncos de eucalipto.

Balanço Pneus

Dimensões aproximadas: 4,00 x 6,50m

Conta com 03 assentos suspensos de pneus (borracha), amarrados por correntes em uma trave de troncos de eucalipto.

Túnel

Dimensões aproximadas: 0,60 x 2m

Feito de material utilizado na construção civil, a pequena extensão do túnel permite sua total luminosidade evitando possíveis sensações de medo do escuro nas crianças.

Campinho de Futebol

Dimensões aproximadas: 225 m².

Espaço gramado no formato de um quase retângulo com duas traves de madeira que correspondem ao gol, um de cada lado.

Trilha de pneus

Dimensões aproximadas: 01 x 07 m

Consiste em pneus enterrados no solo, em fila, formando uma trilha onde a criança precisa se equilibrar para conseguir chegar ao fim do percurso se equilibrando sobre os pneus sem cair.



Mini quadra

Dimensões aproximadas: 02 x 02m

Espaço recoberto com concreto onde antes estava instalado uma casinha de bonecas. Havia um projeto para tornar este espaço uma mini quadra com rede de voleibol e outros acessórios para atividades de jogos, mas ainda não foi efetuado.

Túnel e mini escalada

Dimensões aproximadas: 03 x 03m

Consiste em oito troncos de eucalipto horizontais sustentados por uma trave também de troncos em posição diagonal, por onde a criança pode escalar. Já o túnel é formado por treze arcos de pneus e troncos menores em graduação de tamanho.



Caixa de areia

Dimensões aproximadas: 0 2 x 02m

A areia fofa e fina cercada por uma armação de tela que protege contra a entrada de animais noturnos, contem utensílios como balde, pá e moldes.



5.2.8 O que diz o profissional do SEI - entrevistas

No discurso dos profissionais do SEI a brincadeira aparece como um fator de extrema importância para o desenvolvimento na infância. Entendem que é no brincar que a criança constrói o conhecimento e expressa diferentes sentimentos. No SEI as atividades lúdicas visam melhorar a socialização entre as crianças, fazendo com que vivenciem situações de colaboração e respeito.

Na brincadeira eles aprendem a troca, que tem que respeitar o outro, esperar a vez, ajudar o amigo. Na brincadeira eles incorporam papéis, trabalhar, internalizar, resolver, e até passar muitas frustrações, para irem se preparando para a vida adulta. As brincadeiras e o afetivo aparecem muito no parque, quando cai um e se machuca, todos cuidam. A afetividade aflora na hora da brincadeira, eles se tornam muito amigos, e a cumplicidade aparece bastante, fora a criatividade. (Professora, maio/2009)

Para as atividades lúdicas é destinada grande parte do tempo disponível entre a rotina de higiene, alimentação e descanso no SEI. As crianças diariamente costumam brincar livremente ou em atividades planejadas pelos professores, pois mesmo em dias chuvosos, o SEI possui um espaço de pátio coberto que comporta todos os seus alunos em movimentos amplos. Dessa forma não há dificuldades em relação a falta de espaços para realizar as atividades planejadas.

Eu não conheço escola com espaço físico melhor que este. O parque cheio de árvores, imenso, que possibilita inúmeras brincadeiras. A gente já fez barco, cabana, piquenique, conta muita história embaixo da árvore, tudo isso sem atrapalhar os outros grupos que podem brincar porque tem espaço onde ninguém atrapalha ninguém e ao mesmo tempo todos podem brincar juntos, se quiserem. (Professora, maio/2009).

Já em relação à adequação do espaço físico do SEI para o uso do adulto, ressaltam que faltam banheiros para os funcionários, com chuveiro e espaço para que possam tomar banho após dias de plantão. Também possuem certas restrições com a copa, onde não há pia para lavar a louça usada e faltam janelas e uma melhor ventilação. De certa forma os professores entendem que o trabalho com a criança exige um certo sacrifício em relação a adequação do mobiliário utilizado na escola (na escala da criança) e mesmo que este seja desconfortável não fazem menção a ele.

Falta um banheiro para a gente que fica de plantão o dia todo poder tomar um banho. O plantão são 12 horas, em sala com criança, corre, brinca, usa o grude, no verão a gente quer tomar um banho, tem gente que sai daqui direto para um curso, direto para a faculdade, um banheiro mais apropriado precisaria mesmo. (Professora, maio/2009)

Tem a questão que quando se trabalha com a criança tem que estar sempre sofrendo mais um pouco com isso (mobiliários), mas é uma coisa da profissão não tem como mudar. (Professora, maio/2009)

No mais, alegam que o trabalho de uma forma geral é favorecido pela facilidade em se obter o material pedagógico planejado para as

atividades, pois além dos serviços de manutenção conseguidos junto aos setores da UFSC, o auxílio mensal dos pais patrocina o material didático-pedagógico sem maiores dificuldades financeiras. Assim mais do que uma questão econômica, a organização e estruturação dos espaços do SEI dependem da vontade dos profissionais que ali trabalham.

É só pensar e programar para se ter o que deseja, sem desembolsar nada, é só apresentar o seu projeto. A gente mesmo compra o material e traz a nota fiscal para reembolsar. Faz um congresso que achou interessante e traz a nota que elas reembolsam aqui. Não é todo lugar que tem uma cobertura dessas. (Professora, maio/2009).

Espaço físico é que não falta, falta interesse dos professores. Recursos também não faltam, é só ter a idéia, sempre tem dinheiro no caixa, se precisar de uma rede, se precisar de uma bola, tem tudo, temos um armário que é só de material da educação física e para o parque. (Coordenadora administrativa, setembro/2008).

Além do espaço reservado ao SEI, as crianças nesta escola tem acesso ao espaço de recreação do Grêmio dos servidores, onde há um amplo espaço de campo de futebol, quadras e lago. A clientela do SEI também pode passear por toda a área da universidade, o que aumenta a possibilidade de explorarem novos ambientes com outros movimentos, propiciando além da sensação de liberdade o contato com outros espaços e culturas.

A própria universidade que tem um campus maravilhoso, a gente vai no planetário, a gente vai na reitoria para ver as exposições, no museu, na igrejinha, tudo é multicultural, o Franklin Cascaes tem argila para a gente trabalhar, não falta espaço, eu procuro muito isso, o social, o cuidado com o outro, onde a gente vive, respeitar os valores, o respeito ao próximo. (Professora, maio/2009)

Quando questionadas sobre os estímulos presentes no SEI para abarcar a necessidade infantil do brincar, de maneira geral, acreditam que o espaço físico, bem como sua organização, estimulam a

manifestação do brincar atendendo a todas as necessidades das crianças assistidas. Aham que o espaço do SEI é privilegiado não só pelo tamanho, mas também pela localização e características que possui. Entre elas a mais destacada é a integração com a natureza.

A gente permite que eles brinquem com água, façam lama, isso é muito bom, se eles quiserem tomar banho de mangueira eles podem, se quiserem depois tomar banho no chuveiro também, então esta integração do meio ambiente, do físico com o natural eu acho perfeita. (Professora, maio/2009)

Um espaço integrado com a natureza, com árvores. É tudo gramado, tem espaço de areia, para que a criança tenha contato com a terra, dá para fazer várias brincadeiras ali, tem a horta que a criança vê crescer, acompanha, molha, planta, tem pé de limão de monte, a criança pode ir lá colher, tem a casinha dos bichos, tinha coelho, tinha galinha com pintinhos, mas aí chegava no final do ano quem ia ficar com os bichos para cuidar? (Coordenadora administrativa, setembro/2008)

Entretanto também identificam a ociosidade de alguns espaços, por conta de um desinvestimento nas áreas abertas do SEI. Passando por dificuldades em se manter e ser reconhecido enquanto unidade educativa na UFSC, os profissionais do SEI vivenciam uma desmotivação no trabalho por conta de uma constante indecisão quanto a duração do espaço que nos últimos sete anos vem sofrendo com a iminência de seu fechamento. Esta desmotivação no trabalho foi mencionada pelas profissionais da coordenação que atribuem a isso o melhor investimento no espaço escolar.

Quando o espaço físico era menor, só tinha um balanço de três lugares, um escorregador e uma casinha e muito mais crianças, o que se sentiu na época foi a necessidade de organizar os horários de parque, ia uma turma por vez. Nesse horário não era o horário de o professor fazer lanche, era o horário de ficar com a criança. Com o passar dos anos foi diminuindo o número de crianças e aumentando o parque, sempre foram feitas

propostas para ter bastante movimento no parque, só que de uns 7 anos para cá existe essa desmotivação toda em função de a qualquer momento estarmos sem contrato, sem emprego. (Coordenadora administrativa, setembro/2008)

O espaço do SEI é um espaço que estimula, mas poderia avançar mais neste sentido ele tem bastante espaço que é ocioso, no sentido de ser convidativo para estimular a brincadeira. A gente tem muito espaço que se perde, ocioso, espaços que estão inutilizados mesmo, que poderiam ser explorados por inúmeras possibilidades. Eu acho que é um espaço privilegiado, é um espaço amplo, a gente tem possibilidades infinitas que são pouco exploradas. (Coordenadora administrativa, setembro/2008)

Quando questionadas sobre as atividades de brincar das crianças na escola, suas preferências por atividades e lugares, são unânimes em afirmar que o espaço aberto maior é o local preferido das crianças, aquele em que elas sempre pedem para ir. Lá elas identificam que há atividades e equipamentos preferidos conforme a faixa etária assistida.

O parque maior é o preferido pelas crianças. A caixa de areia e as árvores eles gostam muito. Os meninos gostam do campinho de futebol, lá eles fazem as brincadeiras de bola. (Professora, maio/2009)

O campinho que é ajustado ao tamanho deles faz um sucesso enorme com os maiores, os nossos (pequenos) ainda não aproveitam tanto porque ainda estão na construção do faz de conta, eles ainda não internalizaram que podem assumir outros papéis que não os deles, acabam ainda meio que na brincadeira livre mesmo, então para eles o parque deixa a desejar, é mesmo um espaço para correr e se movimentar. (Professora, maio/2009)

O parque também para eles é tudo. Os meus alunos gostam muito de brincar na pontezinha, no balanço, e também no futebol que os meninos curtem bastante. A atividade preferida

no parque é correr. E se tiver a bola os meninos vão jogar futebol e as meninas se levarem brinquedo, pазinhas, baldinhos vão brincar de comidinha, essa idéia de imitar a mamãe, brincar com areia. (Professora, maio/2009)

Quando indagadas sobre os pontos positivos do espaço, são unânimes em frisar além da integração com a natureza a interação social que ali ocorre diariamente. Acreditam que as trocas efetivadas entre as crianças maiores e menores é o principal aspecto que os espaços de maneira geral estimulam e desenvolvem nos seus usuários.

O ponto positivo do parque é que ele acaba promovendo o encontro das turmas, daí acontece uma interação entre varias faixas etárias de uma maneira livre, eles vão se organizando ali nas interações deles e acho que é importante o contato com a natureza. Eu acho que as crianças têm pouco disso hoje em dia, nós temos um parque que por ser bem grande com árvores permite isso também, a questão de poder se soltar, correr bastante, ter movimento. (Professora, maio/2009)

Eu acho legal que eles brinquem com elementos da natureza, uma folha se transforma em um peixe, um pauzinho se transforma em uma arma, numa vara de pescar, os elementos da natureza se transformam em muitas coisas, nas áreas mais externas eles se soltam mais, a imaginação vai mais pro lado das histórias de bruxas, mexe mais com a imaginação deles. (Professora, maio/2009)

No SEI o espaço aberto maior não é o local privilegiado para a observação do brincar, pois ele é pouco utilizado comparado com o menor e o pátio coberto. Dias chuvosos, dias posteriores a uma chuva, a grama alta, a incidência de formigas, de muito pernilongo, a falta de disposição dos profissionais, e a demora na manutenção, tudo são motivos para que ele não seja utilizado com frequência.

A demora para cortar a nossa grama é uma questão que implica nas brincadeiras, os mosquitos são terríveis. O que me preocupa é isso, o cuidado com o parque, os brinquedos, a manutenção, a gente está sempre olhando, se não tem segurança a brincadeira não vai. (Professora, maio/2009)

O espaço aberto menor, onde a drenagem da água da chuva é melhor, onde o espaço é menor e portanto mais fácil de controlar e realizar a manutenção e onde há a conforto para o professor se sentar (cadeirinhas ou calçada) enquanto permite que as crianças brinquem livremente, possui uma alta frequência pelas turmas no SEI. Dessa forma o espaço aberto maior, apesar de ser o preferido das crianças, estava de certa forma, um pouco esquecido e subutilizado pelas crianças. Enquanto o espaço das salas de aula é constantemente pensado e reorganizado o *playground* não possui este mesmo cuidado.

No parque poderia haver coisas mais legais pra eles brincarem, a gente tinha um balanço aqui que agora não tem mais, algumas outras coisas eu acho que dava para pensar. Não que a gente se preocupe mais com a sala, mas acaba que não sobra tempo para o parque, a gente até já planejou uma vez, no ano passado em numa parada dedicar bastante tempo ao parque, não sei se isso aconteceu, mas com certeza a gente acaba fazendo mais na sala do que fora. (Professora, maio/2009)

Sobre os aspectos negativos do espaço, as professoras não atribuem pontos negativos a este, apenas ressaltam as dificuldades com a demora na manutenção, principalmente no corte da grama. Entretanto a coordenadora pedagógica consegue assinalar alguns pontos importantes a se considerar.

Eu não sei quanto tempo alguns brinquedos estão fixos naqueles lugares. Tem brinquedos ali, que você vê que estão há anos fixos naquele mesmo lugar, deve ter criança que chegou aqui com três meses que já está com quinze anos que usou aquele balanço. A área dele é ótima, mas você olha para ele e vê que é um espaço abandonado, não tem cores vivas, ele não tem nada que mostre que ele está sendo mexido, sendo repensado, até a parte de arborização é coisa de anos atrás. (Coordenadora pedagógica, maio/2009)

Com isso, durante a entrevista, realizamos também uma reflexão sobre possíveis melhoras na organização e funcionamento do espaço, a fim de voltar a movimentá-lo, evitar sua ociosidade e resgatar o constante exercício de pensar sobre ele.

Ali no parque as faixas-etárias estão misturadas. Como o espaço é grande e o número de crianças é

pequeno, não dá problemas. Se tivéssemos mais crianças seria um problema. Por isso nós já pensamos que o parque menor deveria ter brinquedos que possibilitassem menos movimento para as crianças menores e o parque maior deixaria para os maiores, por causa do movimento mais amplo, corrida, balanço. (Coordenadora administrativa, setembro/2008)

Vamos pensar em pneus, em balanços diferentes, brinquedos modernos e seguros. A choupana é interessante, aquele espaço coberto, até poderia ser um pouco mais ampla para os dias que chove, uma área coberta maior que abrangesse uma área maior possibilitaria que a criança estivesse de certa forma em contato com o parque sem tomar chuva. (Coordenadora pedagógica, maio/2009)

Acho que a gente podia colocar outros elementos nele que pudessem dar mais idéias para as brincadeiras das crianças, colocar um orelhão, mais elementos que favorecessem a imaginação deles para brincar. A gente devia procurar estar sempre renovando isso. A preocupação que a gente tem na sala devia ser trazida para o parque também. (Professora, maio/2009)

5.2.9 Como ocorre a ocupação do *playground* – mapeamento comportamental centrado no lugar

Com a mesma duração do intervalo de observação utilizado no Contexto 1 (5 minutos) mas considerando que foram categorizados mais setores no SEI, a soma dos registros de 40 mapas para cada setor totalizou 600 mapas para a análise (destes, 40 mapas do setor Bosque/S15 foram excluídos da amostra por não apresentarem nenhum registro de ocupação durante as observações). Os resultados a seguir também serão expostos através de porcentagens e frequências calculadas em função deste número de mapas observados por setores e áreas, organizados de acordo com as categorias de observação pré-determinadas.

Quanto aos dados de ocupação dos setores, agrupados conforme a presença do gênero das crianças, a amostra do SEI foi composta por mais meninos do que meninas. Nos setores (Cavalinho Duplo/S2,

Balanço Bebê/S3, Bebedor/S8, Choupana/S9 e Caixa de areia/S13) o número de meninas foi maior do que de meninos, e nos setores (Entrada/S1, Balanço de pneus/S4, Casa do Tarzan/S5, Canto das árvores/S6, Túnel/Mini quadra/S7, Trilha pneus/S10, Túnel/Mini escalada/S12 e Campinho/S14) essa relação se inverteu (ver Tabela 9).

Tabela 9. Distribuição da porcentagem dos registros de ocupação das crianças, segundo tipo de setor ocupado e gênero, numa amostra de 560 mapas do SEI.

Gênero	Setores do <i>playground</i> do SEI (%)													
(%)	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	S11	S12	S13	S14
Menina	2,2	16,9	1,6	3,3	15,2	1,1	0,0	2,2	6,7	2,8	5,6	6,2	34,4	1,1
Menino	3,8	5,5	0,3	6,8	19,0	3,5	3,8	0,6	2,2	2,2	4,2	5,8	12,3	29,4
Total	6,1	22,4	2,0	10,1	34,3	4,6	3,8	2,9	9,0	5,0	9,8	12,0	46,7	30,5

Analisando a Tabela 9 observamos que as meninas têm uma preferência pela Caixa de areia, enquanto que os meninos preferem o Campinho de futebol/S14 e a Casa do Tarzan/S5. Resultado este que foi confirmado pelas profissionais do SEI. Assim, percebemos que existe interferência do gênero na preferência pelo setor. Para sabermos até que ponto essas diferenças se devem ao acaso, ou a existência de associação entre as duas variáveis (gênero e setores), aplicamos o teste qui-quadrado (χ^2). O resultado obtido para χ^2 foi de 39,47, com grau de liberdade (gl) de 11 (nesta análise não foi considerado os setores do Balanço de bebês e Bebedor pois os dois possuem frequência observada menor do que 5) e probabilidade associada (p) de 0,001, mostraram que esta relação é estatisticamente significativa, pois os gêneros não apresentam o mesmo grau de presença nos setores do SEI. Esta diferença, entre as frequências observadas e esperadas, se confirmou principalmente entre os setores da Caixa da areia/S13, do Campinho/S14, do Cavalinho Duplo/S2 e da Choupana/S9.

A metragem quadrada por criança durante as observações foi de em média 152,25 m²/cr. A presença constante de um professor responsável por turma representou uma média de 4 adultos durante as observações, acompanhando as crianças. De maneira geral os adultos pouco interferiram na maioria das atividades das crianças, com exceção do jogo de futebol, quando sempre havia a participação do auxiliar de sala (do sexo masculino). Os demais adultos percorriam o espaço sem que identificássemos uma preferência por um setor em específico,

acompanhavam a turma que estavam cuidando mantendo certa distância ou se oferecendo para ajudar na brincadeira, como no caso do Balanço de pneus/S4.

Para identificar os setores mais ocupados foi escolhido o critério da porcentagem. Foi considerado como um índice significativo aquele que apresentou um total superior a 50% das ocorrências. Convencionalmente, ao se tratar de valores em porcentagem, é considerado um índice significativo aquele que totaliza no mínimo 70% dos registros (Fagundes, 1999), como já foi mencionado no Contexto 1. Contudo, na amostra do SEI, nenhuma porcentagem dos registros de ocupação por setores alcançou tal pontuação. Sendo assim, foi considerada como uma tendência de ocupação dos setores, neste estudo, os que superaram 50% nos registros. Este parâmetro de superior a 50% foi considerado relevante para indicar uma tendência de ocupação porque representa uma concentração da maioria dos registros realizados.

Assim, adotando como critério de análise a porcentagem acima de 50%, o *playground* do SEI é principalmente ocupado em sua centralidade onde há os principais equipamentos. A maioria dos setores observados permaneceu vazio mais de 70% do tempo analisado. O setor do Balanço de bebês/S3 manteve-se como o menos ocupado (3%), não pela falta de interesse das crianças maiores ou ausência dos menores, mas pela proibição ou falta de auxílio para que elas pudessem utilizá-los (acentos muito altos que exigem que o professor coloque a criança sentada), seguido pela ocupação do setor do Bebedor/S8 (5%), que é utilizado apenas quando as crianças estão autorizadas a brincar com água e areia. Da mesma forma ocorreu com os Balanços de pneus/S4 (12,7%), as crianças menores (3 anos) queixavam-se da dificuldade em balançá-los. Em contra partida, o Cavalinho/S2 (23,1%), equipamento de balanço preferido pelas crianças, foi ocupado por todas elas, sem restrição de idade.

Os registros de vazio do Cavalinho/S2 (76,9%) deveram-se aparentemente a baixa densidade do espaço. A ocupação do Canto de árvores/S6 (6,7%) e da Mini quadra/S7 (6,7%), foi bastante baixa pois estes são espaços abertos bastante arborizados sem a presença de brinquedos atrativos e que por estes motivos tornam-se apenas espaços de passagem das crianças quando em atividades de correr e faz-de-conta, sem que neles elas permanecessem por certo tempo. Não observamos disputa pelos equipamentos entre as crianças, os setores mais ocupados, como a Caixa de Areia/S13 (48,1%), a Casa do Tarzan/S5 (42,9%) e o Campinho/S14 (53,8%) são equipamentos

grandes que comportam muitas crianças ao mesmo tempo não sendo necessário disputá-los (ver Figura 31).

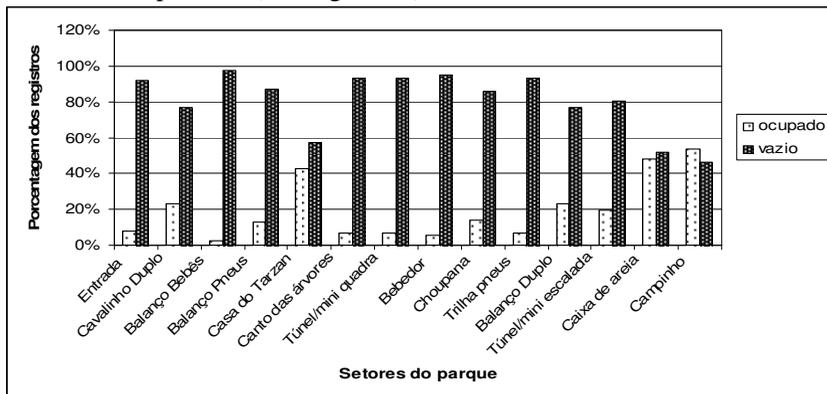


Figura 31. Distribuição da porcentagem dos registros de ocupação numa amostra de 560 mapas do SEI.

As porcentagens referentes à ocupação dos setores possibilitaram a categorização destes por Área. A Área 1 corresponde aos setores mais ocupados (próximos aos 50%) e a Área 2 os que obtiveram entre 7% e 23% dos registros de ocupação, e os muito pouco ocupados (menos de 7%) que chamaremos de Área 3, estão apresentadas na Figura 32.

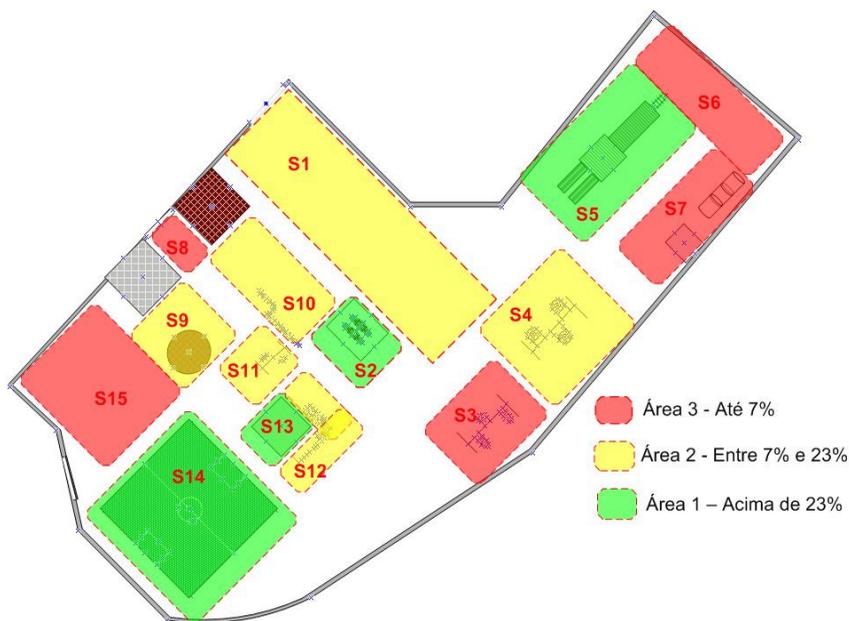


Figura 32. Distribuição da porcentagem dos registros de ocupação por área, numa amostra de 600 mapas do SEI.

Para verificar a existência de uma relação significativa entre as frequências dos registros de ocupação e as Áreas (Área 1, 2 e 3) foi utilizado o teste qui-quadrado. O resultado obtido ($\chi^2 = 111,49$; $gl = 2$; $p = 0,001$) mostra que tal relacionamento é significativo.

5.2.10 Os padrões de interação no *playground*

Analisando as informações em função dos registros de padrões de interação social, constatamos que dos registros válidos quanto ao tipo de Não interação social, 70% da amostra foi do tipo Paralela e 30% do tipo Solitária. Se considerarmos que os tipos de Não interação social possuem igual probabilidade de ocorrerem no SEI, e comparando as frequências observadas com as esperadas, o valor do χ^2 de 16,32 com grau de liberdade de 1 e a probabilidade associada de 0,001 verificaram a aderência entre as frequências observadas e esperadas das variáveis em questão. Concluímos com isso que existem diferenças significativas

entre os dois tipos de Não interação no SEI, ou seja, ocorrem mais Não interações Paralelas do que Solitárias.

Analisando intuitivamente a relação entre os tipos de Não interação social e os setores, conforme mostra Figura 33, observamos a prevalência da Não interação Paralela em quase todos os setores, a exceção são os setores do Bebedor/S8 e Choupana/S9, onde predominou a Interação Solitária. Vale ressaltar portanto, que mesmo sendo o SEI generoso quanto a oferta de espaço para os seus usuários, eles tendem a brincar próximos uns aos outros evitando a dispersão e o isolamento.

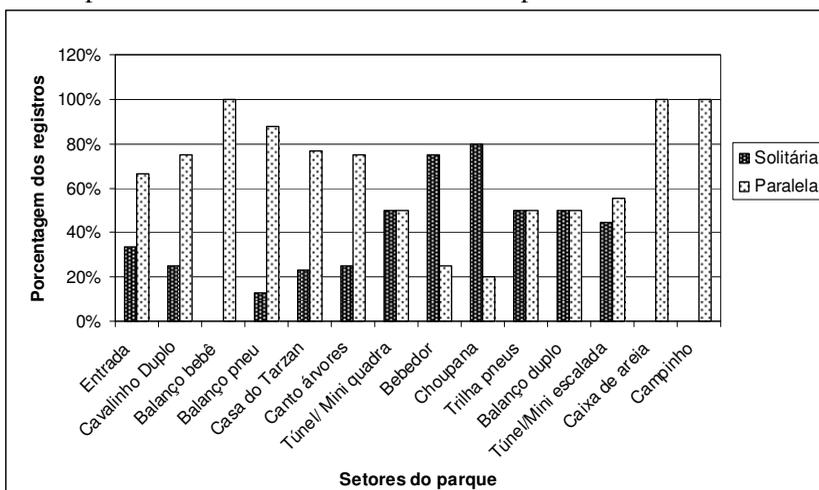


Figura 33. Distribuição da porcentagem dos registros de não interação social, por setores, numa amostra de 560 mapas do SEI.

Quanto à Interação social associativa, 57,7% da amostra foi do tipo Díade e 21,1% do tipo Tríade e 20,2% do tipo Políade. Se considerarmos que os tipos de interação associativa possuem igual probabilidade de ocorrerem no SEI e comparando as frequências observadas com as esperadas, o valor do χ^2 de 28,79 com grau de liberdade de 2 e a probabilidade associada de 0,001 verificam que podemos aceitar que exista uma diferença significativa entre as frequências observadas e esperadas dos tipos de associação no SEI. Concluimos, portanto, que os tipos de parceria social no SEI não possuem o mesmo grau de ocorrência, prevalecendo a Associação em forma de Díade.

A Figura 34 mostra a relação entre o tipo de parceria social e os setores. Numa análise intuitiva do gráfico identificamos em 9 setores o

predomínio do arranjo grupal em forma de Díade, em 1 setor o predomínio da Tríade (Mini quadra/S7), e em apenas O Campinho/S14 o predomínio da Políade. Em ambos os espaços (Mini-quadra/S7 e Campinho/S14) as características do setor, com marcas e delimitações no chão e com a oferta de uma área aberta sem obstáculos, favorecem os jogos coletivos e as atividades em grupos maiores.

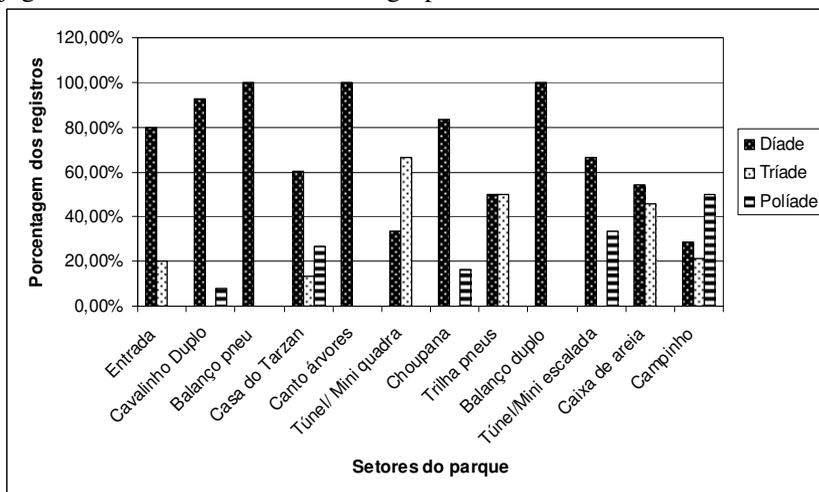


Figura 34. Distribuição da porcentagem dos registros de Interação social, por setores, numa amostra de 480 mapas¹⁵ do SEI.

5.2.11 As atividades associativas que ocorrem no *playground*

Quanto ao tipo de brincadeira, 32% da amostra utilizou a do Faz-de-conta, 18,5% do tipo Construtiva, 19,5% do tipo Proposta, 28% do tipo Jogos de regras e 2% do tipo Turbulenta. Se considerarmos que os tipos de brincadeira possuem igual probabilidade de ocorrerem no SEI e comparando as frequências observadas com as esperadas, o valor do χ^2 de 25,62 com grau de liberdade de 4 e a probabilidade associada de 0,001 verificaram que podemos aceitar que exista uma diferença significativa entre as frequências observadas e esperadas, principalmente para a brincadeira de Faz-de-conta. Concluímos portanto, que os tipos de Brincadeira no SEI não apresentam o mesmo grau de preferência entre as crianças, prevalecendo a brincadeira de Faz-de-conta.

¹⁵ Neste cálculo foram excluídos da amostra os setores do Balanco de bebês/S3 e Bebedor/S8, pois estes não obtiveram nenhum registro de interação social.

A Figura 35 mostra que os Balanços (duplo/S11 e pneus/S4), a Trilha de pneus/S10 e a Mini-escalada/S12, setores da Área 2, não estimulam a diversidade para o seu uso pelas crianças do SEI, predominando a brincadeira Proposta, com as regras de utilização preservadas e sem o incremento do Faz-de-conta. Enquanto o Canto de árvores/S6, a Mini-quadra/S7 (Área 3) e a Choupana/S9 (Área 2), locais mais privativos no *playground*, e a Casa do Tarzan/S5, setores sem um tipo de utilização muito definido, registraram maior frequência da brincadeira de Faz-de-conta. Na Caixa de areia/S13 a brincadeira Construtiva prevaleceu. A Casa do Tarzan/S5 e o Cavalinho duplo/S2 são os equipamentos mais atrativos, neles ocorreram, além das atividades propostas pelo equipamento, a possibilidade do Faz-de-conta. Os jogos de regra ocorreram apenas no setor do Campinho/S14.

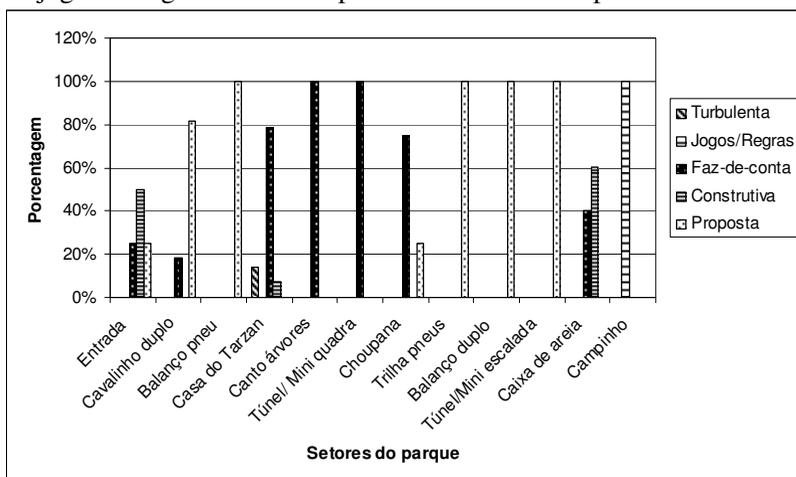


Figura 35. Distribuição da porcentagem dos registros das atividades de Brincar, por setores, numa amostra de 480 mapas¹⁶ do SEI.

Ocorreram poucos registros da atividade de Não brincadeira. Mas analisando os registros válidos, constatamos que 60% da amostra foram do tipo Conversa e 34% do tipo Exploratórias e 6% do tipo Agressão. O valor do χ^2 de 6,4 com grau de liberdade de 2 e a probabilidade associada de 0,04 foram encontrados para verificar a aderência entre as frequências observadas e esperadas dos tipos de não brincadeira.

¹⁶ Neste cálculo foram excluídos da amostra os setores do Balanço de bebês e Bebedor, pois estes não obtiveram nenhum registro de atividades de Brincar.

Concluimos que existe diferença significativa, pois se considerarmos que os tipos de Não brincadeira possuem igual probabilidade de ocorrerem no SEI e comparando as frequências observadas com as esperadas de cada tipo de atividade, podemos aceitar que exista uma diferença no grau de ocorrência das atividades de não brincadeira. Os poucos registros observados identificaram que de maneira geral, quando houve a não brincadeira, esta foi do tipo Conversa, apenas os setores da Entrada/S1, do Túnel/Mini quadra/S7 e Balanço Duplo/S11 obtiveram alguns poucos registros da atividade de Exploração. Os pouquíssimos registros de agressão ocorreram no setor do Campinho/S14 devido à disputa durante a brincadeira de jogos de regras.

5.2.12 Utilização do *playground* segundo as idades das crianças – mapeamento comportamental centrado na criança

Os resultados do mapeamento comportamental centrado na criança correspondem ao acompanhamento/observação focada de uma única criança (no total de 10 crianças) por sessão durante o tempo que esta permaneceu no espaço do SEI. Os dados observados sobre as atividades desenvolvidas pela criança, bem como, a sua localização e tempo de permanência em cada lugar, foram sendo descritos em uma ficha de observação e cada localização assinalada no diagrama do espaço. Posteriormente esses registros foram sintetizados em um quadro esquemático (Tabela 10) e as localizações no espaço foram transferidas para mapas compostos (só de meninas com 3, 4 e 5 anos; ou só de meninos com 3, 4 e 5 anos) do SEI, conforme Figuras 36, 37 e 38.

Tabela 10. Síntese dos registros de observações do mapeamento comportamental centrado na criança, numa amostra de 10 crianças durante atividades no SEI.

Id	Sex	Temp. de observ	Principal Ativid.	Parceria social	Equip. (> tempo)	Princ. local	Atividades
3	♂	35 min.	Balançar (10 min.)	Associativa (dfade)	Caixa de areia (13 min.)	Bal. Pneu	Balançar, empurrar balanço, cantar, atividade planejada
3	♂	35 min.	Balançar (9 min.)	Associativa (dfade)	Caixa de areia (10 min.)	Bal. duplo	Balançar, atividade planejada (teatro) cantar,

4	♂	50 min.	Jogar Bola (30 min.)	Associa tiva (tríade)	Campinho (30 min.)	Bal. Pneu	conversar professora Balançar, correr, equilibrar-se, escorregar, escalar, jogar bola.
4	♂	50 min.	Jogar Bola (20 min.)	Associa tiva (tríade)	Campinho (20 min.)	Cavalinho duplo	Balançar, chorar, conversar, jogar bola.
4	♀	20 min.	Correr (10 min.)	Associa tiva (díade)	Casa do Tarzan (2 min.)	Túnel/ Mini escad a	Correr, escalar, escorregar, balançar.
4	♀	50 min.	Balançar (9 min.)	Associa tiva (díade)	Cavalinho (9 min.)	Caixa de Areia	Balançar, escalar, construir com areia.
5	♂	50 min.	Faz-de-conta (10 min.)	Solitária/Asso ciativa	Casa do Tarzan (10 min.)	Casa do Tarzan	Escorregar, balançar, faz-de-conta, correr, explorar árvore, subir no túnel, conversar, explorar gravetos, construir com areia.
5	♂	40 min.	Faz-de-conta (10 min.)	Associa tiva	Caixa de Areia (9 min.)	Casa do Tarzan	Balançar, escorregar, faz-de-conta, escalar, construir com areia, explorar brinquedo (boneco).
5	♀	60 min.	Faz-de-conta (20 min.)	Associa tiva (díade/ políade)	Caixa de areia (20 min.)	Caixa de areia	Construir com areia e água, balançar, subir em árvore, escalar.
5	♀	40 min.	Faz-de-conta (20 min.)	Associa tiva (políade)	Balanço pneus (16 min.)	Bal. pneus	Balançar, conversar, faz-de-conta, escalar, escorregar, equilibrar-se, construir com areia.

Participaram da amostra, 4 crianças do VI Período, sendo 2 meninas e 2 meninos, 4 crianças do V Período, também 2 meninas e 2 meninos e 2 meninos do IV Período (não foi possível realizar as observações das meninas deste grupo devido à baixa frequência da turma no espaço aberto maior do SEI), totalizando 10 crianças observadas.

Através da observação centrada na criança foi possível resgatar as variáveis idade e sexo intervenientes nas atividades no SEI. Com os registros de localização das crianças foram compostos diagramas individuais que mapearam esta ocupação.

Os meninos de 3 anos, por exemplo, manifestaram o comportamento de balançar e ser balançado como principal atividade de interação. Também foram observados em maior interação com os professores solicitando ajuda, ou participando de atividades planejadas em grupo (cantiga de roda). Por este motivo localizaram-se mais nos setores de balanços explorando muito pouco o espaço total, não se aventurando em outros equipamentos. Na maioria do tempo observado se mantiveram em interação associativa em forma de díade (onde um colega ia o outro ia atrás) (ver Figura 36).

plataforma de escalada e fazendo dos pequenos gravetos caídos no chão as espadas que utilizam nas disputas entre os heróis.

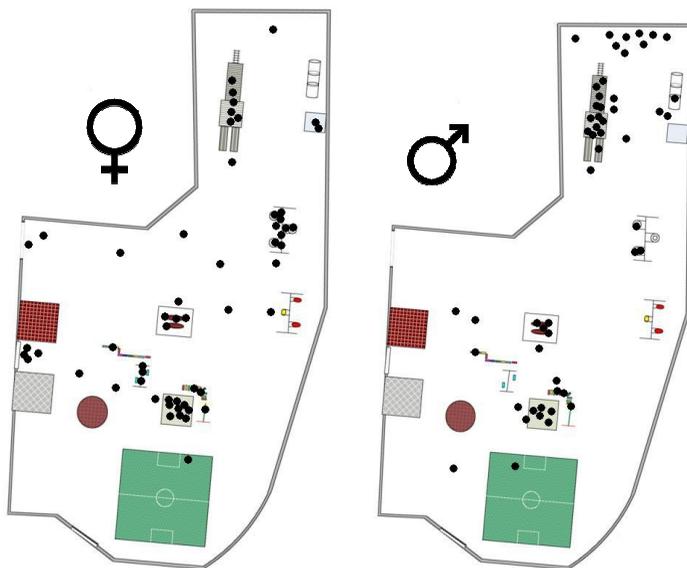


Figura 38. Mapas de ocupação das crianças de 5 anos, na sobreposição dos mapas de 2 meninos e de 2 meninas do SEI.

6 DISCUSSÃO

A escola de educação infantil, aqui entendida enquanto contexto de desenvolvimento da criança pequena, influencia e é influenciada ao mesmo tempo por seus alunos quando iniciam uma atividade nova ou quando estabelecem relações com outras pessoas, quando experenciam os espaços abertos da escola e dão a esse um significado. Ambos os domínios, pessoa e ambiente, possuem propriedades mutáveis e interdependentes. Ou seja, pode-se argumentar que no caso estudado há uma reciprocidade complexa entre as características das crianças e as características do espaço escolar, um exercendo influência sobre o outro.

Baseado na constatação de que o espaço aberto com suas características específicas, diferente em cada contexto (Contexto 1 e Contexto 2), promove o desenvolvimento de novas habilidades e interesses e faz com que as crianças elejam um canto (setor) para realizarem suas brincadeiras preferidas e para interagir socialmente, o principal objetivo desta pesquisa foi identificar diferenças e semelhanças nas configurações dos espaços de instituições de educação infantil, em 2 contextos educacionais (Contexto 1 – Creche Municipal, Contexto 2 – Serviço de Educação Infantil), a fim de identificar as características físicas que estão mediando as variações nas atividades das crianças. Discutiremos em conjunto os resultados obtidos nos 2 contexto quanto às diferentes categorias de análise.

6.1 Como as crianças utilizam os espaços abertos nas escolas

As características de idade e gênero das crianças são variáveis intervenientes nas suas motivações para as atividades no espaço aberto, bem como, determinam valores e expectativas dos adultos para com elas, os dados foram, nesse sentido, tratados para análise em conjunto. As expectativas do adulto puderam ser identificadas pelas configurações das turmas nos contextos (crianças separadas por idade), pela disposição dos equipamentos (presença de equipamentos destinados aos menores) e pela oferta de materiais conforme o gênero da criança (bola para os meninos, potinhos para brincar com areia para as meninas), ou seja, pela compreensão dada pela escola como um todo das necessidades lúdicas de cada grupo dentro da faixa etária correspondente.

Entretanto também quanto às distribuições das turmas, em ambos os contextos observamos a valorização da troca e o contato entre crianças maiores e menores, pois os profissionais afirmaram que um dos principais ganhos com o espaço aberto, comparando-o com a sala de

aula, é a possibilidade deste oferecer interações entre as crianças nas diversas faixas etárias atendidas. Este resultado também foi constatado por Kuo (2007) ao concluir que o professor percebe como um das principais funções do pátio, a promoção do relacionamento interpessoal entre os alunos. Assim, em ambos os contextos, não havia rodízio no uso do espaço entre as turmas. Entretanto, observamos que as crianças menores de 3 anos (Grupo III – Creche, III Período – SEI), freqüentemente utilizavam o *playground* um pouco antes dos maiores e eram retiradas deste um tempo após a chegada dos Grupos 4, 5 e 6 – Creche, IV, V e VI Períodos – SEI.

Quanto à preferência das crianças por alguns tipos de equipamentos, em ambos os contextos houve a preferência pelos equipamentos de balanço (Balanço Duplo e Cavalinho), os de múltiplas funções (Bombeiros e Casa do Tarzan) e pelas Caixas de areia. Este resultado já era esperado, uma vez que outras pesquisas já apontavam o sucesso destes equipamentos nos *playgrounds*, considerados mais contemporâneos e versáteis em detrimento dos tradicionais (gangorras, carrossel, escorregador simples) (Kuo, 2007; Shaw, 1987).

Nos dois contextos as meninas foram às responsáveis pela maior freqüência de ocupação dos equipamentos de balanço e das caixas de areia, da mesma forma, os meninos foram os principais usuários dos equipamentos múltiplos e pelos cantos mais amplos e afastados. Essa preferência distinta entre meninos e meninas por determinados brinquedos e brincadeiras foi observado por Hansen et al. (2007), que consideram ser a brincadeira um fenômeno sensível às condições contextuais do lugar em que ocorre, ao mesmo tempo em que são estáveis, sugerindo um fenômeno sob controle do próprio organismo, por isso algumas são mais freqüentes em meninos do que em meninas.

Enquanto as meninas se preocupam em cuidar do território conquistado permanecendo no equipamento por mais tempo, os meninos, ao contrário, utilizam mais os grandes equipamentos, cujo uso é mais dinâmico (as crianças passam por ele e vão para outras atividades). A ocupação dos equipamentos múltiplos, além da questão do uso dinâmico, deve-se a localização destes no espaço. Em ambos os contextos, eles estão localizados em cantos que abrangem além do brinquedo em si um espaço aberto de caixa de areia (no Contexto 1) onde ocorrem às interações mais turbulentas (jogos de luta), e um espaço aberto gramado (no Contexto 2), onde ocorrem as brincadeiras de faz-de-conta de super-heróis, ou seja, onde há possibilidade de movimentos motores mais amplos (identificado nos meninos maiores) que interligam o equipamento com o espaço ao redor.

Percebemos também que crianças de 3 anos preferiram brincar mais sozinhas demonstrando um comportamento mais exploratório e de observação do espaço, mantendo-se próximos aos professores, enquanto as crianças maiores fizeram mais associações grupais, tiveram mais habilidade motora com os equipamentos e preferiram se desligar da presença do adulto, localizaram-se, na medida do possível, em cantos mais afastados, resultado também observado por Fernandes (2006) em seu estudo. As diferenças de movimentos motores amplos entre meninos e meninas, onde os meninos mostram-se mais ativos fisicamente que as meninas, foi também constatado por outros pesquisadores (Pellegrini et al., 2004).

6.2 Como ocorre a interação social nos *playgrounds*

As características da criança, os papéis e as atividades diárias que ela desenvolve na escola devem ser consideradas para a compreensão do desenvolvimento infantil. A participação ativa em interação progressivamente mais complexa, recíproca com pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato foi observado através dos registros de padrões de interação social e das atividades estabelecidas nas escolas.

O *playground* representa um espaço dentro da instituição escolar onde as relações possuem uma base bastante regular, devido a constancia na estruturação do espaço, aos equipamentos fixos e demais característica físicas. Os padrões de interação social (solitária, paralela e associativa) ocorrem nessas escolas em períodos estendidos de tempo, todos os dias, em pelo menos um turno do dia. Os padrões duradouros das relações criança-criança através dos seus objetos convidativos, que atraem ou não a atenção da criança para sua exploração, manipulação, elaboração e imaginação que desenvolvem vários tipos de brincadeiras (faz-de-conta, construtiva, jogos de regras, etc) funcionam como um motor para o desenvolvimento destas crianças.

Nos equipamentos mais ocupados em ambos os contextos ocorreu o predomínio da Interação Associativa em forma de Díade. Apesar dos balanços (Duplo e de Pneus) serem para uso individual, as crianças raramente o utilizavam sem parceria. Mesmo individualmente, seguindo as normas de segurança para o uso do brinquedo, a criança mostrava certa interação com o colega ao lado, que estava no outro balanço, ou ainda, a interação se dava quando empurrava ou era empurrado por alguém. No balanço de pneus a interação associativa foi mais evidente na Creche. Apesar das normas técnicas recomendarem o uso individual do balanço, o balanço de pneus constantemente era utilizado por duas

crianças sentadas juntas. Da mesma forma, equipamentos que exigem uma interação grupal para possibilitarem a brincadeira registraram um maior número de interações associativas em ambos os contextos, como é o caso da Gangorra (principalmente Díades), do Carrossel (triades ou políades) e do Cavalinho Duplo (em forma de díades), assim como nos equipamentos de desafio (Trilha de pneus e Túnel). Podemos inferir, portanto, que para além do objeto físico (atividade proposta por ele), parece haver uma disposição da criança em construir a experiência lúdica num ambiente social (caracterizada pelo envolvimento de parceiros na brincadeira) (A. M. A. Carvalho & Carvalho, 1990; Thomson, 2005).

Sager et al. (2003) verificaram que o pátio grande possibilita uma maior variedade de interações sociais em seu estudo. Entretanto nesta pesquisa, apesar do espaço pequeno (Creche) obrigar uma aproximação física maior entre as crianças, o tamanho parece não influenciar nos padrões de parceria que ali ocorrem, pois também obteve-se, em ambos os contextos, uma considerável frequência da Não Interação paralela. Um exemplo ocorreu no equipamento de Casinha de bonecas no Contexto 1, que apesar de aparentemente estimular a Interação associativa, quando desprovida de utensílios domésticos por exemplo, parece não promover a brincadeira de família, dessa forma ela obteve também um elevado número de Interações paralelas na Creche. Ou seja, apesar de estarem no mesmo espaço (dentro da casinha) as crianças não se comunicavam verbalmente entre si, estavam próximas no espaço (menos de um metro de distância), mas não havia indícios de que estavam brincando juntas ou do mesmo tema. Segundo Gump (1978) e Fedrizzi (2002), a alta densidade populacional do espaço parece não ser significativamente determinante no comportamento de interação das crianças. Outros fatores, como as características físicas dos equipamentos e as características da pessoa (idade e gênero) podem estar melhor relacionados. Lordelo e Carvalho (2006) identificaram, por exemplo, que grupos maiores de criança, como é o caso da Creche, tendem a formar associações menores. Ou seja, a prevalência da Díade na Creche pode estar relacionada com o grande número de crianças.

Apesar de ter ocorrido Triades e Políades na Creche, a frequência foi baixa, e a total ausência dos jogos de regras neste estudo também parece aferir que a disposição dos equipamentos, ou melhor ainda, a quantidade tanto de equipamentos quanto de crianças e a falta de participação do adulto, parecem explicar melhor a dificuldade em se organizar grupos maiores para as brincadeiras conjuntas. Lordelo e Carvalho (2006) identificaram também que a interferência do professor

nas atividades foram determinantes para a formação de agrupamentos maiores e para a diminuição da atividade de faz-de-conta entre as crianças.

Com relação aos tipos de brincadeiras e atividades, em ambos os contextos pesquisados, verificamos o predomínio da brincadeira de faz-de-conta e construtiva. Concluímos, como já anteriormente mencionado, que a atividade proposta pelo equipamento (como escorregar, balançar, pendurar-se) revestiu-se dos jogos simbólicos e da interação social principalmente nos equipamentos mais contemporâneos como na Casinha de bonecas, na Caixa de Areia e nos Bombeiros (Contexto 1), na Casa do Tarzan, no Cavalinho Duplo e na Caixa de Areia (Contexto 2). Os espaços de ambos os contextos propiciaram através da oferta de areia, água, vegetação, bem como, utensílios como pás e potes, e outros materiais versáteis (pano, papelão, etc), atividades diversificadas, principalmente de faz-de-conta. O que corrobora com os dados que mostram que quanto mais flexíveis forem os espaços maior diversidade no seu uso eles promoveram (Gilmartín, 2002; Pol & Morales, 1991; Thomson, 2005).

Entretanto foi perceptível que as atividades no *playground* na maioria das vezes são sempre as mesmas e feitas pelas mesmas crianças, o que nos faz questionar sobre o planejamento para a existência de novas vivências, constantemente projetadas para a sala de aula, também para o tempo de uso do *playground*. Nos parece que é freqüente a falta de planejamento de atividades interessantes, a inexistência de rearranjo dos espaços lúdicos abertos e a oferta de lazer e diversão a todas as crianças.

Por fim, a presença de brincadeiras que envolvem movimentos físicos amplos, mais predominante no Contexto 2 e quase ausente no Contexto 1, indica que as dimensões restritas (menos de $7 \text{ m}^2/\text{cr}$) ou generosas (mais de $20 \text{ m}^2/\text{cr}$) dos espaços os caracteriza como possibilitadores ou não, das brincadeiras fisicamente ativas, como as de jogos de regras com bola (ausentes no Contexto 1 mas presentes no Contexto 2). Portanto, o tamanho do espaço e seus elementos naturais não bastam para determinar se um espaço será bom ou não para os seus usuários, pois conforme Gilmartín (2002), bom é aquele em que as crianças inventam mais atividades e selecionam maior número de lugares para levar a cabo seus objetivos. Mas o tamanho do espaço e seu desenho podem dar previsibilidade para algumas brincadeiras e não para outras, cabe aos professores avaliarem se essa previsibilidade está condizente com os seus objetivos pedagógicos e as necessidades das crianças.

6.3 A influência da organização dos espaços

Considerando que a passagem do tempo (do microtempo ao macrotempo) na educação infantil, é determinante no desenvolvimento das crianças (Bronfenbrenner & Morris, 1998), ambas as escolas possuem o mesmo tempo de fundação (19 anos de existência) e, apesar da Creche funcionar em período integral e o SEI em período parcial, os horários de alimentação, higiene e repouso, assim como o tempo despendido para as atividades foram os mesmos.

Ambas as escolas também vivenciaram as mesmas mudanças sociais, as mesmas discussões em torno das funções das Creches (assistência x educar), da formação do profissional pedagogo e das descobertas da psicologia do desenvolvimento influenciando a compreensão de infância. Ambas adotam a abordagem sócio-histórica na prática educacional e atribuem ao brincar a principal ferramenta de aprendizagem na educação infantil.

A passagem do tempo em termos históricos tem efeitos profundos em todas as sociedades, mas os pequenos episódios como a entrada da criança na escola, o período de adaptação na nova turma no início do ano letivo ou ainda o tempo de uso do espaço, podem ter significativa influência no desenvolvimento das crianças (Martins & Szymanski, 2004). Desta forma salienta-se que o período de observação correspondente ao início do ano letivo nas escolas, pode ter determinado alguns resultados sobre o comportamento observado das crianças. Em ambos os contextos observamos que as crianças menores (3 anos) ainda estavam se familiarizando com o espaço, algumas em processo de adaptação na escola, o que pode justificar em parte o comportamento mais exploratório destas do que das outras. Segundo Pellegrini et al. (2004) o momento de atividade livre no pátio serve como um adaptador da criança à escola e a vida social, portanto é sabido que no decorrer do ano letivo diminuem as interações solitárias, as atividades de observação e desocupada, as dificuldades com os equipamentos do *playground*, os episódios de choro e conseqüentemente diminuem as intervenções do professores.

Segundo Bronfenbrenner (1979/1996) o ambiente imediato da escola (microsistema) claramente sofre influência dos ambientes mais remotos (meso, exo e macrosistema) como por exemplo as características socioculturais do bairro, município e país em que a escola esta localizada. Apesar das diferenças socioeconômicas (pública e privada) e ambiental dos dois contextos (periferia e central), que

implicam numa maior oferta de espaços e de estímulos para brincar, os equipamentos, em ambas as escolas, possuíam quase que as mesmas características e funções, como também foi observado em muitos outros espaços no município de Florianópolis (Borges, 2008). Neste contexto há o predomínio dos equipamentos tradicionais (escorregador, balanços duplos, gangorra) e o sucesso dos contemporâneos (caixa de areia, balanço de pneus e bombeiros ou Casa do Tarzan). Em nossa pesquisa identificamos que em ambos os contextos, quanto às funções dos equipamentos, ocorre o predomínio do estímulo à criatividade (caixas de areia), ao desafio (balanços, escorregadores e equipamentos de escalada) e ao estímulo social (casinhas, bombeiros e Casa do Tarzan), conforme classificação sugerida por Kuo (2007). Vale ressaltar, entretanto que o *playground* do Contexto 2 (SEI) possui também características de aventura, pois há desníveis no solo (raízes das árvores de grande porte) e a disposição de mais elementos da natureza para as brincadeiras das crianças (grama, gravetos, frutas, folhas, água, etc).

Em ambos os contextos também identificamos a dificuldade de interligação entre os diversos equipamentos. Apesar da verbalizada preocupação por parte dos dirigentes quanto à estruturação do espaço, preocupação com a diversidade dos brinquedos, adequação para a faixa-etária e cuidados com a segurança, a disposição dos equipamentos parece ter se guiado apenas pelo critério espaço disponível, sem a preocupação de organizá-los de uma forma que houvesse uma continuidade de atividades entre eles. A disposição dos equipamentos, de forma que estes não estejam interligados, segundo Shaw (1987) torna difícil fazer com que as atividades das crianças fluam de um aparelho para o outro, conforme observamos em ambos os contextos. As condições do desenho, um com equipamentos muito próximos (Contexto 1) e o outro com os equipamentos muito distantes (Contexto 2) podem ser assemelhadas com as condições identificadas por Kuo (2007) e Kishimoto (2001) em seus estudos, como um dos problemas prementes na estruturação os espaços abertos nas escolas de educação infantil.

A presença de vegetação também foi uma grande diferença evidenciada nos contextos. Enquanto o Contexto 1 (Creche) busca, através de seus projetos de arborização, dar mais vida aos seus espaços abertos, o Contexto 2 (SEI) “sofre” com a invasão da natureza (grama que cresce, formiga que se multiplica, pernilongo ataca, atenção com o crocodilo do lago, etc.). Em ambos os casos a manutenção paisagística parece ser primordial para solucionar os problemas. A Creche depende do voluntariado dos pais para a manutenção da horta e dos arbustos, o

SEI aguarda por longos períodos (sem utilizar o *playground*) o serviço de manutenção da Universidade. Todos valorizam a preocupação curricular com os temas transversais da educação ambiental e o contato com a natureza, mas desconsideram a preferência das crianças pelos ambientes externos onde há o predomínio dos elementos da natureza como mencionado por Korpela (Korpela, 2001; Korpela, Ylén, Tyrväinen, & Silvennoinen, 2008) e dos efeitos dos ambientes naturais sobre o desenvolvimento infantil saudável conforme mencionado em outras pesquisas (Arbogast et al., 2009; Evans, 2006; Taylor, 2001; Taylor et al., 1998).

Outra importante diferença encontrada nos dois Contextos foi a questão da oferta de espaços, construído e aberto, para as crianças assistidas. A Creche ao atender 110 crianças em período integral oferece 3,5 m² de área construída por criança, enquanto o SEI, por funcionar em 2 turnos, mesmo possuindo 92 crianças matriculadas, consegue ofertar 11 m² para cada criança. A oferta de espaço é ainda menor na Creche quando avaliamos apenas o espaço do *playground*. O *playground* da Creche possui 266,91 m², o número de alunos que o freqüentam ao mesmo tempo totaliza uma densidade populacional de 4 m²/criança (desconsiderando o espaço ocupado pelos brinquedos que deixa o espaço ainda menor) enquanto que o SEI possui um grande espaço aberto de 2.161,99 m², sendo que o número de alunos que o freqüentam ao mesmo tempo totaliza uma densidade populacional de 152,25 m²/criança. Segundo Fedrizzi, Elali e Fernandes, os pátios pequenos são, segundo a percepção de seus usuários, espaços mais estressantes que os pátios maiores. Também para Ozdemir e Yilmar (2008) a lotação do espaço está relacionada com a dificuldade para a realização de brincadeiras fisicamente ativas e para a apreciação estética por parte dos alunos. Entretanto, se considerarmos que a avaliação de qualidade desses espaços não se refere apenas ao seu tamanho, tanto os espaços pequenos quanto os generosos podem ser ambientes de qualidade quando oferecem diversidade de atividades e estímulos (presença de vegetação) convidativos para o brincar, quando são flexíveis ao rearranjo, quando são inclusivos, ou seja, são acolhedores de todas as crianças e quando levam em conta a opinião de seus usuários (Fedrizzi, 2002; Sodré, 2005; H. M. B. d. Souza, 2005).

Da mesma forma a preocupação com a organização do espaço escolar aconteceu em ambos os contextos. Enquanto a sala de aula busca ter muitos estímulos que favorecem o aprendizado através da brincadeira, baseando-se numa proposta pedagógica que valoriza o brincar na escola, o *playground* não recebe o mesmo cuidado pelos

profissionais da educação infantil e torna-se um lugar de pouco investimento, quase nunca rearranjado, como identificado por outros pesquisadores (Zamberlan, 1994; Zamberlan et al., 2007). A organização do espaço aberto, enquanto elemento curricular, visando atender funções relativas ao desenvolvimento infantil parece ser novidade entre os profissionais que ali atuam, conforme já discutido em outras pesquisas (Bomfim & Campos-de-Carvalho, 2006; T. N. Souza & Campos-de-Carvalho, 2005). O espaço aberto aguarda um momento no planejamento pedagógico e só é problematizado quando a instituição possui um professor de educação física que faz desse espaço seu campo de atuação na educação infantil (J. Magalhães et al., 2007).

O brincar fisicamente ativo que tem início no final do primeiro ano de vida é importante para o desenvolvimento físico, mas também para o desempenho cognitivo e para aspectos da organização social conforme discutido por Nicoletti e Manoel (Nicoletti & Manoel, 2007). Apesar de ser exigida e reconhecida por lei, e os profissionais das escolas reconhecerem sua importância, a atividade física nem sempre ocorre (J. Magalhães et al., 2007). Corroborando com pesquisas já realizadas sobre o assunto, também não observamos na Creche nenhum momento de atividade física, assim como a ausência de jogos de regras com bola ou outro objeto desportivo. No SEI, entretanto, a presença da bola de futebol em todas as observações foi marcante, somado a ela a possibilidade de correr, que não foi observado no espaço da Creche, garantiu a presença da atividade física nesta escola. Ou seja, constatamos que mesmo na ausência do professor de educação física, as características dos espaços abertos (presença de espaços desportivos, materiais de jogos disponíveis, espaço amplo) possuem um impacto significativo nas atividades físicas, como já constatado em alguns estudos (Colabianchi et al., 2009; Haug et al., 2008; Ridgers et al., 2007; Willenberg et al., 2009).

As dificuldades com a manutenção do espaço aberto das escolas foram as justificativas para o seu negligenciamento. A falta de verbas, de funcionários determinados para os cuidados com o espaço e a falta de motivação dos profissionais em geral são os empecilhos para que este seja rearranjado e experienciado de várias maneiras, atendendo aos usuários. As instituições de educação infantil não possuem funcionários destinados aos cuidados com as áreas abertas. A falta de mão-de-obra para o conserto dos brinquedos, para o rearranjo dos equipamentos, para a secagem dos assentos dos balanços, para aparar a grama, para guardar os utensílios e ferramentas, enfim, para as mais diversas necessidades de manutenção, fazem deste lugar um local a ser evitado, fonte de risco.

A falta de manutenção está intimamente relacionada com os acidentes graves que ocorrem nos *playgrounds* (Borges, 2008; Harada et al., 2003; Loder, 2008; Mitchell et al., 2006). Ambos os contextos buscam seguir as recomendações de segurança, a principal delas refere-se à presença constante de um adulto responsável realizando a supervisão de cada turma durante as atividades, conforme é recomendado pela ABNT e pela Abrinq. Entretanto, na Creche foram observados alguns aspectos que não condizem com as recomendações técnicas de segurança, como por exemplo, o uso de todos os equipamentos, mesmo os não apropriados (grandes e sem segurança) por todas as faixas-etárias (de 1 a 6 anos). Também foi observada a ausência de espaço livre para que as crianças pudessem correr, brincar de pega-pega ou realizarem movimentos amplos sem que esbarrem ou trombem com um equipamento. Também identificamos a falta de reparos nos equipamentos danificados (ausência de corrimão no Bombeiro Simples, partes danificadas no Bombeiro Duplo, corrente arrebentada no Balanço de pneus), assim como o uso indevido dos equipamentos (balançar em pé sobre o assento do balanço, muitas crianças utilizando a gangorra ao mesmo tempo). E por fim, como já mencionado, a ausência da recomendação mínima de distância entre os equipamentos (no mínimo 1,5 m), principalmente entre os balanços. Enfim, os riscos do *playground* ocasionam uma sobrecarga ao trabalho do professor que se vê obrigado a intervir constantemente nas brincadeiras das crianças, limitando a autonomia destas, a fim de que nenhum acidente ocorra (Campos-de-Carvalho & Padovani, 2000; Zamberlan et al., 2007).

O SEI diante de indícios de riscos, grama alta, presença de formigueiros, buraco na cerca ou equipamentos molhados, adota a postura de não utilizar o espaço até que o problema seja sanado. Com a demora na manutenção, entretanto, as crianças deixam de usufruir o espaço do *playground*. Como o SEI possui outros espaços lúdicos pode se “dar ao luxo” de adotar essa postura. O mesmo não poderia ocorrer com a Creche, pois na ausência do *playground* não há nenhum outro lugar, dentro da escola ou fora dela, no bairro, por exemplo, que as crianças pudessem brincar.

As práticas intervencionistas que ocorrem no ambiente escolar são determinadas por normas que regulamentam esses espaços, pelas leis que garantem a qualidade do atendimento, as políticas públicas que dão diretrizes de organização e as abordagens pedagógicas que oferecem uma compreensão do desenvolvimento infantil e do papel do espaço nisso tudo (Coelho, 2007; S. M. d. O. Magalhães & Barbosa, 2005;

Rossetti-Ferreira & Silva, 2005). Como parte de um mesmo macrossistema os dois contextos estão sujeitos as mesmas exigências de regulamentação do espaço e de atuação do profissional e por conta disso mostram-se similares quanto a organização e funcionamento da escola, ou seja, ao atendimento das necessidades das crianças, o que não impede que cada qual se adapte a sua realidade mais imediata e crie sua própria maneira de funcionar. Segundo Zamberlan (2007) as instituições de educação adotam diferentes maneiras de socialização e apropriação da cultura, bem como diferem na seleção dos espaços, brinquedos e demais materiais pedagógicos, assumindo, cada qual, usos e significados diferenciados.

Conforme a condição socioeconômica da população atendida, recai sobre a escola uma responsabilidade ainda maior de ser o único espaço disponível para o brincar, além de suprir as necessidades básicas de alimentação, descanso e higiene das crianças assistidas. A qualidade desse espaço é o que vai garantir que a criança possa vir a ter um desenvolvimento integral saudável (Azevedo et al., 2004; Barros et al., 1999; Faria, 1999; A. B. Lima & Bhering, 2006; F. d. S. Souza & Rheingantz, 2006). Assim, a falta de atenção com o espaço aberto compromete a qualidade dos serviços prestados por estas instituições. No caso da Creche, em função de uma situação econômica menos favorecida, as crianças não tem acesso a espaços lúdicos no bairro em que moram, o que se reflete no uso intenso e na disputa pelos equipamentos. Já no SEI a oferta de espaços externos é muito maior, além das características do próprio bairro e da disponibilidade que o Campus da Universidade oferece, a própria escola tem espaços diferenciados, biblioteca/sala de vídeo, espaço para educação artística, pátio coberto, espaço aberto menor, espaço recreativo do Grêmio (com quadra, campo de futebol e lago) para utilizarem, o que justifica o baixo uso, ocupação e preocupação com o *playground*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As semelhanças e diferenças encontradas nos Contextos indicam que as características do ambiente são variáveis mediadoras no desenvolvimento infantil. Algumas condições físicas do espaço (presença ou ausência de brinquedos, presença ou ausência de vegetação, delimitação de espaços menores com definições sobre o uso, como no caso do campinho de futebol no Contexto 2) deram previsibilidade a alguns tipos de comportamentos e continuidade a certos mecanismos biológicos, sociais e culturais experienciados pelas crianças entre 3 e 5 anos. Enquanto o tamanho do espaço, grande ou pequeno, não foi determinante na forma de interação social pois em ambos os contextos predominou a Não Interação paralela e a Associação em forma de díade, que podem ser explicados por outros fatores intervenientes. A organização do espaço, a disposição dos equipamentos e a oferta de brinquedos certamente possibilitaram a manifestação de algumas brincadeiras, como atividades em grupo com regras em um contexto (Contexto 2) e não em outro (Contexto 1). Também a preferência por alguns equipamentos a outros em ambos os contextos confirmou o interesse despertado por equipamentos específicos (Equipamentos de Balanço, caixa de areia e equipamentos Múltiplos) pelas crianças de 3 a 5 anos. Enfim todos esses aspectos podem ser considerados no rearranjo desses espaços, bem como, no planejamento de novos espaços lúdicos abertos nas escolas.

Dessa forma, caracterizar a realidade do espaço físico escolar e identificar as relações ecologicamente estabelecidas pode ser relevante para o estabelecimento adequado de diretrizes e normas que regulamentem tais espaços e para instigar uma reflexão sobre os cuidados para com estes. Para Elali (2002; 2003) ao caracterizar a organização escolar no que concerne ao planejamento e configuração dos espaços, é possível constatar que, embora esses deversem estar totalmente voltados para o atendimento das necessidades infantis, estas necessidades, quando identificadas pelos próprios usuários, através do comportamento observado de interação social e ocupação, não são devidamente atendidas. O espaço escolar é diretamente controlado e socialmente construído pelos adultos e quando não oferece liberdade de ação às crianças, flexibilidade de divisórias/materiais/brinquedos, não se torna potencializador de saúde e gerador de curiosidade, conhecimento e aprendizagem.

Esperamos que com o retorno dos resultados desta pesquisa as escolas participantes possam refletir sobre o desenvolvimento infantil

que vêm promovendo, na medida em que passarão a ter uma compreensão das características dos comportamentos infantis, agora também, através da análise da estrutura e funcionamento dos seus espaços. Suas intervenções nestes espaços poderão ser planejadas e estarão embasadas nas observações realizadas e nas necessidades de seus usuários. Acreditamos que só quando conhecemos a realidade podemos modificá-la para ser melhor. É preciso conhecer o contexto, procurar o sentido da relação pessoa-ambiente que nele ocorre, identificar variáveis que podem interferir nesse processo; enfim, observar, registrar, e analisar as situações.

Assim, tentando traduzir os resultados deste trabalho em intervenções práticas nos espaços pesquisados, de maneira geral, sugerimos aos dois contextos a necessidade de se transformar o momento do recreio em um momento educativo a ser contemplado no projeto político-pedagógico da escola. As dificuldades de manutenção e cuidado com os espaços, em ambos os contextos foram determinantes para as dificuldades com o uso adequado deste. Sugerimos que esta questão seja problematizada nas discussões pedagógicas e que na impossibilidade de se criar designações específicas (funcionários destinados ao cuidado do espaço físico), organizem-se projetos voltados para ele durante todo o ano letivo. Para cada estudo em específico sugerimos algumas diretrizes:

Para a Creche:

- Um importante problema que esta escola enfrenta é o grande número de crianças matriculadas para um espaço aberto restrito. Neste sentido, sugerimos que a mini-quadra seja reestruturada para oferecer mais atrativos e para que os grupos possam utilizar os dois espaços simultaneamente, de *playground* e quadra. Para isso, também sugerimos refletir sobre a possibilidade de transformar a mini-quadra em uma área coberta que possa oferecer a oportunidade de utilização em dias chuvosos e quando o sol está muito forte;
- Sugerimos que os brinquedos de plástico móveis possam ser alocados tanto no solário, quanto na mini-quadra, retirando os dois equipamentos fixos (trenzinho e casinha), do canto da mini-quadra diversificando o uso deste espaço através de um constante rearranjo;
- Considerando que as crianças menores necessitam de uma delimitação mais clara do espaço, sugerimos que a área entre a horta e a mini-quadra (com a retirada da grade), possa ser

configurada para abarcar uma zona circunscrita, com brinquedos de *playground* móveis e fixos para as crianças dos Grupos II e III. Com isso os equipamentos de escorregador, caixa de areia, carrossel e casinha de bonecas, atualmente destinados aos menores no *playground*, poderiam ser levados para este espaço abrindo lugar no espaço para mais balanços e para um melhor distanciamento entre os equipamentos (quesito segurança);

- Outra sugestão é refletir sobre a possibilidade de se organizar um rodízio dos espaços físicos por grupos mistos durante a semana, de maneira que todas as crianças possam usufruir de todos os três espaços criados sem perder a interação entre as faixas etárias. Ou seja, enquanto um grupo está correndo na mini-quadra, o outro estará no canto dos menores e o outro estará no *playground*;

- Sugerimos nos três espaços criados (mini-quadra, canto dos menores e *playground*) o abastecimento com objetos ou equipamentos soltos, permitindo que a criança possa fantasiar a partir de brinquedos manipuláveis, transportáveis e transformáveis;

- Sugerimos sempre preservar as poucas áreas reservadas do *playground* que oferecem isolamento e privacidade para as crianças, e conseqüentemente sugere-se a criação de cantos isolados permitindo que as crianças possam ter um refúgio ou locais secretos;

- Sugerimos a colocação de bancos em todos os espaços abertos da Creche, posicionados quando possível sob a sombra, para que as professoras possam ter conforto enquanto observam as crianças brincando e enquanto conversam entre si, fazendo do espaço aberto um lugar atrativo também para o adulto;

- Sugerimos dar continuidade aos esforços paisagísticos com o espaço aberto. Além da arborização vale à pena pensar em diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia mais fofa e renovada, na caixa de areia e saída dos Bombeiros, e grama nos demais setores.

Para o SEI:

- Sugerimos ao SEI uma delimitação do espaço amplo em espaços menores e mais estruturados. Através de demarcações no solo para espaços desportivos variados, por exemplo, com quadra

para vôlei, basquete, etc; ou da interligação entre os equipamentos fixos;

- Considerando que as crianças menores necessitam de uma delimitação mais clara do espaço, correndo o risco de se desorganizarem, quando esse espaço é muito amplo e disperso. Sugerimos criar áreas circunscritas aproveitando em um só lugar os equipamentos destinados às crianças menores, como no caso do Balanço de bebês e os equipamentos de plástico. Para as crianças maiores também sugerimos que haja uma maior interação entre os setores, com a inclusão de caminhos, tratamento paisagístico para o pomar, delimitações de áreas de vivência coletiva (como já ocorre com a Choupana) possibilitando uma melhor compreensão espacial do conjunto;
- Sugerimos oferecer áreas reservadas que permitam a preservação da individualidade e a necessidade de isolamento e privacidade, com cantos isolados ou áreas suspensas (casinha na árvore), permitindo que as crianças tenham locais de refúgio;
- Sugerimos sempre abastecer o espaço aberto com objetos ou equipamentos soltos, permitindo que a criança possa fantasiar através de objetos que podem ser manipulados, transportados e transformados;
- Sugerimos a colocação de bancos em todos os espaços abertos do SEI, para que as professoras possam ter conforto enquanto observam as crianças brincando e enquanto conversam entre si, fazendo do espaço aberto um lugar atrativo também para o adulto.

As conclusões deste trabalho indicam que a configuração do espaço parece ser uma variável mediadora nas atividades das crianças. A natureza dos setores existentes no *playground* e a forma como eles estão dispostos (desenho) se relacionam com o estilo da utilização destes e faz com que as atividades possam adquirir uma tendência reducionista sobre as possibilidades que estes oferecem. Para que as crianças possam criar mais atividades e selecionar um maior número de lugares para levar a cabo suas brincadeiras, a ausência de flexibilidade no espaço e de subdivisões para determinadas atividades, como as desportivas, por exemplo, foram nesta pesquisa, os principais aspectos identificados como determinantes no incremento dessas atividades e na busca de lugares que estimulem a imaginação.

Da mesma forma, deve-se levar em consideração os níveis desejáveis de privacidade e interação social, pois na medida em que estes espaços não possuam uma estrutura que permita que as crianças possam desenvolver territorialidade, privacidade e sentido de controle sobre seu ambiente, o resultado é uma sensação de super-lotação que afeta negativamente as crianças e interfere em suas atividades (Melo, 1991).

A utilização do mapeamento comportamental no ambiente escolar permitiu a identificação dos contatos sociais apontados pela literatura que acrescentam experiências e aprendizagens na vida da criança. A associação desta técnica de observação com as entrevistas realizadas com os profissionais das instituições, levando em conta a percepção e interpretação que os participantes da pesquisa têm sobre a situação pesquisada, mostrou ser um passo importante para futuras pesquisas, podendo contribuir para um entendimento da forma como as pessoas constroem sua experiência nos espaços construídos. O enfoque sistêmico e relacional permitiu ampliar a visão desta pesquisa, que mesmo realizando um recorte no contexto, buscando mostrar relações previstas, nem por isso tornou-se reducionista. Pois foi válido e necessário operacionalizar certas dimensões à observação direta, ao nível microanalítico, através de uma análise contextualizada da realidade escolar.

7.1 Limitações da pesquisa

As limitações desta pesquisa nos alertam para considerar os dados enquanto específicos de dois lugares, sem que possamos realizar generalizações destes. Os critérios adotados para a coleta dos dados são limitações da pesquisa, pois podemos considerar que haveria mudanças nos comportamentos das crianças no espaço aberto em decorrência da influência sazonal, por exemplo. Os dados foram coletados apenas durante o verão do ano de 2009. O clima do Estado de Santa Catarina, caracteriza-se por apresentar chuvas frequentes durante o verão no final da tarde e sol forte no decorrer do dia, assim, no período das observações, o clima foi um interveniente não só no comportamento das crianças, mas no comportamento do adulto, que parece ser os mais afetado pelas variações extremas de temperatura e pela falta de conforto nos espaços abertos.

Da mesma forma os dados sofreram a influência da variável início do ano letivo, meses de março e abril, período de adaptação de algumas crianças ao contexto escolar. Os dados também sofreram a influência do

horário de atividade livre, após às 15:00 horas. Uma brincadeira após o cochilo da tarde é diferente de uma brincadeira antes do almoço, por exemplo, ou seja, não obtivemos dados de como ocorria a ocupação dos espaços abertos no período da manhã.

As limitações da técnica do mapeamento comportamental, nesta pesquisa, refletiram-se no tratamento estatístico dos dados. Apesar de termos feitos uma análise estatística descritiva da ocupação dos setores e da forma de utilização dada a estes, não podemos esclarecer se os dados coletados, apenas com o mapeamento comportamental centrado no lugar, se referiam as mesmas crianças, no mesmo setor, em vários intervalos de tempo, ou se referiam a diferentes crianças. Por exemplo, apenas pelos dados do mapeamento comportamento centrado no lugar não seria possível aferir que o Balanço é um equipamento preferido pelos usuários da Creche, por conta de não sabermos se ele é ocupado por uma mesma criança (menina de 5 anos) durante todo o período de recreação, ou por várias meninas distintas se revezando no uso do equipamento. Daí decorreu a necessidade de se discutir os dados dos contextos obtidos com os dois mapeamentos comportamentais (da pessoa e do lugar) associando-os com os dados das entrevistas com as professoras, que confirmaram a preferência deste equipamento pela maioria das crianças da Creche, por exemplo.

Enfim, apesar desta pesquisa ter utilizado uma amostra pequena que incluía apenas dois contextos e seus respectivos usuários, ela reforça a discussão em torno de como o espaço físico condiciona os movimentos fundamentais executados pelas crianças, como já foi observado nos principais estudos em psicologia ambiental nos quais nos baseamos (Elali, 2002, 2003; Fernandes, 2006; Fernandes & Elali, 2008; Sager, 2002).

7.2 Conclusões

À parte as limitações desta pesquisa, ao tentar efetuar a interdisciplinaridade entre a ciência do desenvolvimento humano e a psicologia ambiental, pudemos ver e pensar o fenômeno do desenvolvimento a partir de um referencial teórico que valoriza identificar como a pessoa percebe e lida com o ambiente. Portanto, a perspectiva da psicologia ambiental mostrou ir ao encontro da abordagem do desenvolvimento humano proposto por Bronfenbrenner, pois ambos, ao abordar a relação pessoa-ambiente de forma contextualizada e bidirecional, preocupam-se em não deixar de fora

variáveis ambientais (como os aspectos físicos do espaço) com importância potencial para o fenômeno em estudo.

Cada cenário pesquisado (Contexto 1 e 2) neste trabalho claramente mostrou sua influência no desenvolvimento das crianças ao criar oportunidades para a ocorrência de diferentes comportamentos, atendendo ou não as necessidades de todos os seus usuários. Portanto, este trabalho mostra-se como um exemplo de que as configurações dos ambientes físicos e as descrições das atividades desenvolvidas em certos contextos ambientais são uma das formas que os psicólogos ambientais encontraram para entender qual é exatamente o papel que o ambiente físico exerce sobre o comportamento social.

8 REFERÊNCIAS

- Abramowicz, A., & Wajskop, G. (1999). Educação Infantil: creches, atividades para crianças de zero a seis anos. São Paulo: Moderna.
- Alves, P. B., Koller, S. H., Silva, A. S., Reppold, C. T., Santos, C. L., Bichinho, G. S., et al. (1999). A construção de uma metodologia observacional para o estudo de crianças em situação de rua: criando um manual de codificação de atividades cotidianas. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 289-310.
- Arbogast, K. L., Kane, B. C. P., Kirwan, J. L., & Hertel, B. R. (2009). Vegetation and outdoor recess time at elementary schools: What are the connections? [Electronic Version]. *Journal of Environmental Psychology*, 1-7. Retrieved 14/08/2009.
- Azevedo, G. A. d., Bastos, L. E., Rheingantz, P. A., Aquino, L. L. d., Vasconcellos, V. R. d., Souza, F. d. S., et al. (2004). Padrões de infraestrutura para o espaço físico destinado à educação infantil e Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil. Retrieved. from.
- Barreiros, J. (s/d.). A Criança e a Percepção do Risco. Unpublished manuscript, Lisboa.
- Barros, A. J. D., Gonçalves, E. V., Borba, C. R. S. d., Lorenzatto, C. S., Motta, D. B., Silva, V. R. L. d., et al. (1999). Perfil das creches de uma cidade de porte médio do sul do Brasil: operação, cuidados, estrutura física e segurança. *Cadernos de Saúde Pública*, 15(3), 597-604.
- Bernardino, L. F. (2003). A creche e o brincar: alternativas para a educação no primeiro ano de vida. *Estilos da Clínica*, 8(15), 48-57.
- Blatchford, P., Baines, E., & Pellegrini, A. (2003). The social context of school playground games: Sex and ethnic differences, and changes over time after entry to junior school. *British Journal of Developmental Psychology*, 21, 481-505.
- Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. T. (2002). A psicologia ou as psicologias. In A. M. B. Bock, O. Furtado & M. T. Teixeira (Eds.), *Psicologias: Uma introdução ao estudo de Psicologia* (pp. 15-28). São Paulo: Saraiva.
- Bomfim, J., & Campos-de-Carvalho, M. (2006). Intercambios sociales en niños de 1-2 años y arreglos espaciales en guarderías brasileñas. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 7(1), 67-88.
- Borges, M. M. F. d. C. (2008). Diretrizes para Projetos de Parques Infantís Públicos. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Retrieved. from.
- Brasil. (1989). Normas para construção e instalação de creches. Retrieved. from.
- Brasil. (1996a). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Retrieved. from.
- Brasil. (1996b). Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. Retrieved. from.
- Brasil. (1998). Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Retrieved. from.
- Brasil. (1999a). Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Retrieved. from.
- Brasil. (1999b). Referencial curricular nacional de educação infantil. Retrieved. from.
- Brasil. (2000a). Parecer Normativo sobre as Diretrizes Operacionais para a Educação Infantil. Retrieved. from.
- Brasil. (2000b). Plano Nacional de Educação. Retrieved. from.
- Brasil. (2006). Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil. Retrieved. from.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1996). A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados (M. A. V. Veronese, Trans.). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological system theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*. Londres: Jessica Kningsley.
- Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: a future perspective. In P. Moen, G. H. E. Jr. & K. Luscher (Eds.), *Escoming lives in context: perspective on the ecology of human development* (pp. 619-647). Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (1999). Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Eds.), *Measuring environment across the life span: emerging methods and concepts* (pp. 3-28). Washington: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. (2001). Human Development, Bioecological Theory of. In *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 6963-6970): Elsevier Science Ltd.
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568-586.

- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21 century: emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115-125.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental process. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbo of child psychology. Theoretical models of human development* (5 ed., Vol. 1, pp. 993-1028). New York: Wiley.
- Campos-de-Carvalho, M. (2003). Pesquisas contextuais e seus desafios: uma contribuição a partir de investigações sobre arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 289-297.
- Campos-de-Carvalho, M. (2004a). Psicologia Ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituição infantil. In H. Guinther, J. Pinheiro & R. Guzzo (Eds.), *Psicologia Ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente* (pp. 181-196). Campinas: Editora Alínea.
- Campos-de-Carvalho, M. (2004b). Use of Space by Children in Day Care Centers. *Revista de Etologia*, 6(1), 41-48.
- Campos-de-Carvalho, M. (2005a). O porquê da preocupação com o ambiente físico. In M. Rossetti-Ferreira, A. Mello, T. Vitória, A. Gosuen & A. C. Chaguri (Eds.), *Os fazeres na educação infantil* (7 ed.). São Paulo: Cortez.
- Campos-de-Carvalho, M. (2005b). Por que as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In M. C. Rossetti-Ferreira, A. M. Mello, T. Vitória, A. Gosuen & A. C. Chaguri (Eds.), *Os fazeres na educação infantil* (7 ed., pp. 153-154). São Paulo: Cortez.
- Campos-de-Carvalho, M., & Meneghini, R. (2005). Estruturando a sala: interações na creche mudam dependendo da área espacial. In M. C. Rossetti-Ferreira, A. M. Mello, T. Vitoria, A. Gosuen & A. C. Chaguri (Eds.), *Os fazeres na educação infantil* (7 ed., pp. 150-152). São Paulo: Cortez.
- Campos-de-Carvalho, M., & Padovani, F. H. P. (2000). Agrupamentos preferenciais e não preferenciais e arranjos espaciais em creches. *Estudos de Psicologia*, 5(2), 443-470.
- Campos-de-Carvalho, M., & Souza, T. N. d. (2008). Psicologia Ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: Integração possível. *Paidéia*, 18(39), 25-40.
- Cardon, G., Cauwenberghe, E. V., Labarque, V., Haerens, L., & Bourdeaudhuij, I. D. (2008). The contribution of preschool playground factors in explaining children's physical activity during recess [Electronic Version]. *International Journal of Behavioral*

- Nutrition and Physical Activity, 5 from <http://www.ijbnpa.org/content/5/1/11>.
- Cardon, G., Labarque, V., Smits, D., & Bourdeaudhuij, I. D. (2009). Promoting physical activity at the pre-school playground: The effects of providing markings and play equipment. *Preventive Medicine*, 48, 335-340.
- Carneiro, C., & Bindé, P. J. (1997). A Psicologia Ecológica e o estudo dos acontecimentos da vida diária. *Estudos de Psicologia* 2(2), 277-285.
- Carvalho, A. M., Alves, M. M. F., & Gomes, P. d. L. D. (2005). Brincar e educação: concepções e possibilidades. *Psicologia em Estudo*, 10(2), 217-226.
- Carvalho, A. M. A., & Carvalho, J. E. C. d. (1990). Estratégias de aproximação social em crianças de dois a seis anos. *Psicol. USP*, 1(2), 117-126.
- Carvalho, A. M. A., & Pedrosa, M. I. (2004). Territoriality and Social Construction of Space in Children's Play. *Revista de Etologia*, 6(1), 63-69.
- Coelho, A. (2007). Repensar o campo da educação de infância. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(3), 1-10.
- Colabianchi, N., Kinsella, A. E., Coulton, C. J., & Moore, S. M. (2009). Utilization and physical activity levels at renovated and unrenovated school playgrounds. *Preventive Medicine*, 48, 140-143.
- Conti, L. D., & Sperb, T. M. (2001). O Brinquedo de Pré-Escolares: Um Espaço de Ressignificação Cultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17(1), 59-67.
- Cordazzo, S. T. D., Westphal, J. P., Tagliari, F. B., Vieira, M. L., & Oliveira, A. M. F. (2008). Metodologia observacional para o estudo do brincar na escola. *Avaliação Psicológica*, 7(3), 427- 438.
- Corral-Verdugo, V. (2005). Psicologia Ambiental: objeto, "realidades" sócio-físicas e visões culturais de interações ambiente-comportamento. *Psicologia Usp*, 12(16), 71-87.
- Correa, M. L. T. (2006). Psicologia Ambiental num hospital infantil: uma análise comportamental enfatizando qualidade de vida e bem estar. Unpublished Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Danna, M. F., & Matos, M. A. (2006). *Aprendendo a observar* (Edicon ed.). São Paulo.
- Dessen, M. A., & Guedea, M. T. D. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: ajustando o foco de análise. *Paidéia*, 15(30), 1-13.

- Dórea, C. R. D. (2000). Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos. *Revista da FAEEBA*(13), 151-160.
- Eisenberg, N., Tryon, K., & Cameron, E. (1984). The Relation of Preschoolers' Peer Interaction to Their Sex-typed Toy Choices. *Child Development*, 55, 1044-1050.
- Elali, G. A. (1997). Psicologia e Arquitetura: em busca do locus interdisciplinar. *Estudos de Psicologia*, 2(2), 349-362.
- Elali, G. A. (2002). Ambientes para educação infantil: um quebra-cabeça? Unpublished Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Elali, G. A. (2003). O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. *Estudos de Psicologia*, 8(2), 309-319.
- Evans, G. (2005). A importância do ambiente físico. *Psicologia USP*, 16(1/2), 47-52.
- Evans, G. (2006). Child development and the physical environment *Annu. Rev. Psychol.*, 57, 423-451.
- Factor, J. (2004). Tree stumps, manhole covers and rubbish tins: the invisible play-lines of a primary school playground [Electronic Version]. *Childhood*, 11, 142-154 from <http://chd.sagepub.com/cgi/content/abstract/11/2/142>.
- Fagundes, A. J. F. M. (1999). Descrição, definição e registro de comportamento (12 ed.). São Paulo: Edicon.
- Faria, A. L. G. (1999). O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In Faria & Palhares (Eds.), *Educação Infantil pós – LDB: rumos e desafios* (pp. 67-97). São Paulo: Autores Associados.
- Fedrizzi, B. (2002). A organização espacial em pátios escolares grandes e pequenos. In D. Rio, Vicente, C. R. Duarte & P. A. Rheingantz (Eds.), *Projeto de Lugar – colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo* (pp. 221-229). Rio de Janeiro: Contra capa/PROARQ.
- Fernandes, O. d. S. (2006). Crianças no pátio escolar: a utilização do espaço e o comportamento infantil no recreio. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Fernandes, O. d. S., & Elali, G. A. (2008). Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças. *Paidéia*, 18(39), 41-52.
- Gilmartín, M. A. (2002). Ambientes escolares. In J. I. Aragonês & M. Américo (Eds.), *Psicologia ambiental* (pp. 221-237). Madrid: Pirâmide.

- Goldberg, L. G., Yunes, M. A. M., & Freitas, J. V. d. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 97-106.
- Gosso, Y., Morais, M. d. L. S. e., & Otta, E. (2006). Pivôs utilizados nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças brasileiras de cinco grupos culturais. *Estudos de Psicologia*, 11(1), 17-24.
- Gump, P. V. (1978). School Environments. In I. Altman & J. F. Wohlwill (Eds.), *Children and the Environment* (Vol. 3, pp. 131-169). New York: Plenum Press.
- Hansen, J., Macarini, S. M., Martins, G. D. F., Wanderlind, F. H., & Vieira, M. L. (2007). O Brincar e suas implicações para o desenvolvimento infantil a partir da psicologia evolucionista *Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum*, 17, 133-143.
- Harada, M. d. J. C. S., Pedreira, M. d. L. G., & Andreotti, J. T. (2003). Segurança com brinquedos de parques infantis: uma introdução ao problema. *Rev Latino-am Enfermagem* 11(3), 383-386.
- Haug, E., Torsheim, T., & Samdal, O. (2008). Physical environmental characteristics and individual interests as correlates of physical activity in Norwegian secondary schools: The health behaviour in school-aged children study [Electronic Version]. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 5, 1-10. Retrieved 14/08/2009 from <http://www.ijbnpa.org/content/5/1/47>.
- Japiassu, R. (2006). A Dimensão Pedagógica da Arquitetura Escolar. *Impulso*, 17(44), 107-109.
- Kishimoto, T. M. (2001). Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, 27(2), 229-245.
- Korpela, K. (2001). Children's environment. In R. B. Bechtel & A. Churchman (Eds.), *Handbook of environmental psychology* (pp. 363-373). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Korpela, K., Ylén, M., Tyrväinen, L., & Silvennoinen, H. (2008). Stability of self-reported favourite places and place attachment over a 10-month period. *Journal of Environmental Psychology*, 1-6.
- Krebs, R. J. (s/d). Novas tendências para o estudo do desenvolvimento humano (Palestra proferida no V Encontro Internacional para Estudos da Criança ed.).
- Kreppner, K. (2001). Sobre a maneira de produzir dados no estudo da interação social. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 17(2), 97-107.
- Kruse, L. (2005). Compreendendo o ambiente em psicologia ambiental. *Psicologia USP*, 16(1/2), 41-46.

- Kuhnen, A. (2009). Avaliação do Bosque do Planetário (CFH/UFSC) pela comunidade universitária. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.
- Kuo, C.-T. (2007). The factors of design on playing equipment in young children schools by viewpoint of young children behavioral development. *Education*, 129(4), 755-769.
- Legendre, A. (1997). Sensibilité à des contraintes environnementales et relations interpersonnelles chez des jeunes/enfants en groupes. *Psychologie Française*, 42(2), 157-168.
- Legendre, A. (1999). Interindividual Relationships in Groups of Young Children and Susceptibility to an Environmental Constraint. *Environment and Behavior*, 31(4), 463-486.
- Lima, A. B., & Bhering, E. (2006). Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, 36(129), 573-596.
- Lima, E. M. d. (2006). A Proteção Social no Âmbito da Família: um estudo sobre as famílias do Bairro Monte Cristo em Florianópolis. Unpublished Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Loder, R. T. (2008). The demographics of playground equipment injuries in children. *Journal of Pediatric Surgery* 43, 691-699.
- Lordelo, E. d. R., & Carvalho, A. M. A. (2006). Padrões de parceria social e brincadeira em ambientes de creches *Psicologia em Estudo*, 11(1), 99-108.
- Macarini, S. M., & Vieira, M. L. (2006). O Brincar de crianças escolares na brinquedoteca. *Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum*, 16(1), 49-60.
- Magalhães, J., Kobal, M. C., & Godoy, R. P. d. (2007). Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6, 43-52.
- Magalhães, S. M. d. O., & Barbosa, I. G. (2005). Do topo de uma montanha temos um ótimo ângulo de visão das coisas...mas será que podemos ver tudo? Uma reflexão sobre as políticas públicas para a educação da infância. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5(1), 38-58.
- Martins, E., & Szymanski, H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 4(1), 63-76.
- Mekideche, T. (2004). Espaços para crianças na cidade de Argel: um estudo comparativo da apropriação lúdica dos espaços públicos. In E. T. Tassara & E. P. Rabinovich (Eds.), *Psicologia e Ambiente* (pp. 143-167). São Paulo: Educ.

- Melo, R. G. C. d. (1991). Psicologia ambiental: uma nova abordagem da psicologia. *Psicologia USP*, 2(1/2), 85-103.
- Meneghini, R., & Campos-de-Carvalho, M. (2003). Arranjo Espacial na Creche: Espaços para Interagir, Brincar Isoladamente, Dirigir-se Socialmente e Observar o Outro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 367-378.
- Mitchell, R., Cavanagh, M., & Eager, D. (2006). Not all risk is bad, playgrounds as a learning environment for children. *International Journal of Injury Control and Safety Promotion*, 13(2), 122-124.
- Moser, G. (1998). Psicologia Ambiental. *Estudos de psicologia*, 3(1), 121-130.
- Moser, G. (2005). A psicologia ambiental: competência e contornos de uma disciplina. *Comentários a partir das contribuições. Psicologia USP*, 16(1/2), 279-294.
- Mota, J., Silva, P., Santos, M. P., Ribeiro, J. C., Oliveira, J., & Duarte, J. A. (2005). Physical activity and school recess time: Differences between the sexes and the relationship between children's playground physical activity and habitual physical activity. *Journal of Sports Sciences*, 23(3), 269-275.
- Mota, M. E. d. (2005). Psicologia do Desenvolvimento: uma perspectiva histórica. *Temas em Psicologia*, 13(2), 105-111.
- Nelson, L. J., Hart, C. H., & Evans, C. A. (2008). Solitary-functional Play and Solitary-pretend Play: Another Look at the Construct of Solitary-active Behavior Using Playground Observations. *Social Development*, 17(4), 812-831.
- Neuenfeld, D. J. (2003). Recreio escolar: o que acontece longe dos olhos dos professores? . *R. da Educação Física/UEM* 14(1), 37-45.
- Nicoletti, G., & Manoel, E. d. J. (2007). Inventário de ações motoras de crianças no playground R. da Educação Física/UEM, 18(1), 17-26.
- Oliveira, M. Z. (1994). Educação infantil; muitos olhares. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, P. d. S. (1989). O que é brinquedo (2 ed.): Editora Brasiliense.
- Ostetto, L. E. (2000). Educação infantil em Florianópolis. Florianópolis: Cidade Futura.
- Ozdemir, A., & Yilmaz, O. (2008). Assesment of outdoor school environments and physical activity in Ankara's primary schools [Electronic Version]. *Journal of Environmental Psychology*, 1-14. Retrieved 02/04/2008.
- Pavan, L. C., & Kons, P. V. (2001). Estatuto da criança e do adolescente: uma adoção irrevogável. Blumenau: Nova Letra.

- Pedrosa, M. I., & Carvalho, A. M. A. (2006). Construction of Communication During Young Children's Play. *Revista de Etologia*, 8(1), 1-11.
- Pellegrini, A. D., Blatchford, P., Kato, K., & Baines, E. (2004). A Short-term Longitudinal Study of Children's Playground Games in Primary School: Implications for Adjustment to School and Social Adjustment in the USA and the UK. *Social Development*, 13(1).
- Pinheiro, J. (1997). Psicologia ambiental: a busca de um ambiente melhor. *Estudos de Psicologia*, 2(2), 377-398.
- Pinheiro, J. (2002). Comprometimento ambiental: perspectiva temporal e sustentabilidade. In J. G. Martínez & S. M. Doménech (Eds.), *Temas selectos de psicologia ambiental* (pp. 463-483). México: UNAM - GRECO - FUNDACIÓN UNILIBRE.
- Pinheiro, J. (2003). Psicologia ambiental brasileira no início do século XXI: sustentável? In D. H. Yamamoto & V. V. Gouveia (Eds.), *Construindo a Psicologia Brasileira: desafios da ciência e prática psicológica* (pp. 279-313). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pinheiro, J., Elali, G., & Fernandes, O. (2008). Observando a interação pessoa-ambiente: vestígios ambientais e mapeamento comportamental. In J. Pinheiro & H. Gunther (Eds.), *Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente* (pp. 75-104). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pol, E., & Morales, M. (1991). El entorno escolar desde La psicología ambiental. In F. J. Burillo & J. I. Aragonês (Eds.), *Introdução a La psicología ambiental* (pp. 283-301). Madrid: Alianza Psicologia.
- Polonia, C., Dessen, M., & Silva, N. (2005). O modelo bioecológico de Bronfenbrenner: contribuições para o desenvolvimento humano. In M. Dessen & A. C. Junior (Eds.), *A ciência do desenvolvimento humano* (pp. 71-89). Porto Alegre: Artmed.
- Pontes, F. A. R., Magalhães, C. M. C., & Martin, W. L. B. (2008). Preferência de crianças no brinquedo de miriti: a influência do gênero e composição da dáde. *Rev Bras Crescimento Desenvolv Hum*, 18(2), 170-178.
- Prati, L. E., Couto, M. C. P. d. P., Moura, A., Poletto, M., & Koller, S. H. (2008). Revisando a Inserção Ecológica: Uma Proposta de Sistematização. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 160-169.
- Ridgers, N. D., Stratton, G., Fairclough, S. J., & Twisk, J. W. R. (2007). Long-term effects of a playground markings and physical structures on children's recess physical activity levels. *Preventive Medicine*, 44, 393-397.

- Rivlin, L. G. (2003). Olhando o passado e o futuro: revendo pressupostos sobre as inter-relações pessoa-ambiente [Electronic Version]. *Estud. psicol. (Natal)* 8, 215-220. Retrieved 16/06/2008.
- Rossetti-Ferreira, M. C., & Silva, A. P. (2005). Novos ares para a educação infantil. In M. Rossetti-Ferreira, A. Mello, T. Vitória, A. Gosuen & A. C. Chaguri (Eds.), *Os fazeres na educação infantil* (7 ed.). São Paulo: Cortez.
- Rossetti, C. B., & Souza, M. T. C. C. d. (2005). Preferência lúdica de uma amostra de crianças e adolescentes da cidade de Vitória. *Psicologia: Teoria e Prática*, 7(2), 87-114.
- Rubie-Davies, C. M., & Townsend, M. A. R. (2007). Fractures in New Zealand Elementary School Settings. *Journal of School Health*, 77(1), 36-40.
- Sager, F. (2002). O significado do espaço físico da escola infantil: uma abordagem das representações sociais do lugar. Unpublished Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Sager, F., & Sperb, T. M. (1998). O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 11(2), 1-14.
- Sager, F., Sperb, T. M., Roazzi, A., & Martins, F. M. (2003). Avaliação da Interação de Crianças em Pátios de Escolas Infantis: Uma Abordagem da Psicologia Ambiental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(1), 203-215.
- Sanchez, E. (2005). A psicologia ambiental e suas possibilidades de interdisciplinaridade. *Psicol. USP*, 16(3), 195-206.
- Scopellitia, M., & Giuliani, M. V. (2004). Choosing restorative environments across the lifespan: A matter of place experience. *Journal of Environmental Psychology*, 24, 423-437.
- Shaw, L. G. (1987). Designing Playgrounds for able and disabled children. In C. S. Weinstein & T. G. David (Eds.), *Spaces for Children: the built environment and child development* (pp. 187-213). New York and London: Plenum Press.
- Sodré, L. G. P. (2005). As indicações das crianças sobre uma edificação adaptada para a educação infantil. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 5(1), 73-91.
- Sommer, R. (2002). O desenvolvimento e a aplicação dos conceitos de espaço pessoal. In D. Rio, Vicente, C. R. Duarte & P. A. Rheingantz (Eds.), *Projeto de Lugar – colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo* (pp. 19-29). Rio de Janeiro: Contra capa/PROARQ.
- Sommer, R., & Sommer, B. B. (1998). Behavioral mapping. In R. Sommer & B. B. Sommer (Eds.), *A practical guide to behavioral research, tools and techniques*. Nova York: Oxford University Press.

- Souza, F. d. S., & Rheingantz, P. A. (2006). Observação incorporada, experiência e empatia na APO com ênfase na educação infantil [Electronic Version]. NUTAU.
- Souza, H. M. B. d. (2005). O pátio escolar do ensino fundamental como ambiente de brincar segundo as crianças usuárias. Unpublished Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Souza, T. N., & Campos-de-Carvalho, M. (2005). Qualidade de ambientes de creches: uma escala de avaliação. *Psicologia em estudo*, 10(1), 87-96.
- Staempfli, M. (2008). Reintroducing adventure into children's outdoor play environments [Electronic Version]. *Environment and Behavior*, 1-13
- Tassara, E. T. O., & Rabinovich, E. P. (2003). Perspectivas da Psicologia Ambiental. *Estud. psicol. (Natal)* 8(2), 339-340.
- Taylor, A. F. (2001). Coping with add the surprising connection to green play settings. *Environment and Behavior*, 33(1), 54-77.
- Taylor, A. F., Wiley, A., Kuo, F. E., & Sullivan, W. C. (1998). Growing up in the inner city: green spaces as places to grow. *Environment and Behavior*, 30, 3-27.
- Thomson, S. (2005). Territorialising' the Primary School Playground: Deconstructing the Geography of Playtime. *Children's Geographies*, 3(1), 63-78.
- Wajskop, G. (1997). *Brincar na pré-escola* (2 ed. Vol. 48). São Paulo: Cortez.
- Wanderlind, F., Martins, G. D. F., Hansen, J., Macarini, S., & Vieira, M. L. (2006). Diferenças de gênero no brincar de crianças pré-escolares e escolares na brinquedoteca. *Paidéia*, 16(34), 263-273.
- Wells, N. M. (2000). At home with nature effects of greenness on children's cognitive functioning. *Environment and Behavior*, 32(6), 775-795.
- Wiesenfeld, E. (2005). A Psicologia Ambiental e as diversas realidade humanas. *Psicol. USP*, 16(1/2), 53-69.
- Willenberg, L. J., Ashbolt, R., Holland, D., Gibbs, L., MacDougall, C., Garrard, J., et al. (2009). Increasing school playground physical activity: A mixed methods study combining environmental measures and children's perspectives [Electronic Version]. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 1-8.
- Zamberlan, M. A. T. (1994). Ambientes de Desenvolvimento de Crianças Pré-escolares. *R. bras. Est. pedag.* , 75(179/180/181), 301-371.

Zamberlan, M. A. T., Basani, S. S., & Araldi, M. (2007). Organização do espaço e qualidade de vida: pesquisa sobre configuração espacial em uma instituição de educação infantil. *Educere et Educare: Revista de educação*, 2(4), 245-260.

9 LISTA DE FIGURAS

- Figura 1. Diagrama do espaço da Creche com o espaço dividido em setores.
- Figura 2. Diagrama do espaço do SEI com o espaço dividido em setores.
- Figura 3. Fluxo dos registros de observação.
- Figura 4. Foto de localização da Creche. Fonte: Satélite Google.
- Figura 5. Fachada da Creche, abril/2009.
- Figura 6. Unidade educativa municipal – locação e planta baixa, imagem fornecida pelo Departamento de Infra-estrutura do município.
- Figura 7. Espaço aberto da mini quadra da Creche, abril/2009.
- Figura 8. Espaço aberto da frente da Creche, vista da horta e do acesso a mini quadra, abril/2009.
- Figura 9. Espaço aberto do solário, abril/2009.
- Figura 10. Espaço aberto do *playground*, abril/2009.
- Figura 11. Arborização do espaço, abril/2009.
- Figura 12. Árvore central, principal fonte de sombra e baldes de brinquedos, abril/2009.
- Figura 13. Distribuição da porcentagem dos registros de ocupação numa amostra de 520 mapas da Creche.
- Figura 14. Distribuição da porcentagem dos registros de ocupação, por áreas, numa amostra de 520 mapas da Creche.
- Figura 15. Distribuição da porcentagem dos registros de não interação social, por setores, numa amostra de 520 mapas da Creche.
- Figura 16. Distribuição da porcentagem dos registros de parceria social, por setores, numa amostra de 520 mapas da Creche.
- Figura 17. Distribuição da porcentagem dos registros de atividade de brincadeira, por setores, numa amostra de 520 mapas da Creche.
- Figura 18. Mapas de ocupação das crianças de 3 anos, na sobreposição dos mapas de 2 meninos e de 2 meninas da Creche.
- Figura 19. Mapas de ocupação das crianças de 4 anos, na sobreposição dos mapas de 2 meninos e de 2 meninas da Creche.
- Figura 20. Mapas de ocupação das crianças de 5 anos, na sobreposição dos mapas de 2 meninos e de 2 meninas da Creche.
- Figura 21. Foto de localização do SEI. Fonte: Satélite Google.
- Figura 22. Fachada do SEI, agosto/2009.
- Figura 23. Serviço de Educação Infantil – planta baixa, imagem fornecida pelo ETUSC/UFSC.
- Figura 24. Solário do SEI, maio/2009.
- Figura 25. Área de circulação externa do SEI, maio/2009.
- Figura 26. Horta do SEI, maio/2009.

- Figura 27. Espaço aberto menor, lateral esquerda da construção do SEI, maio/2009.
- Figura 28. Área de lazer do Grêmio/UFSC, maio/2009.
- Figura 29. Espaço aberto maior do SEI, maio/2009.
- Figura 30. Lixeira, choupana e bebedouro do SEI, maio/2009.
- Figura 31. Distribuição da porcentagem dos registros de ocupação numa amostra de 560 mapas do SEI.
- Figura 32. Distribuição da porcentagem dos registros de ocupação por área, numa amostra de 600 mapas do SEI.
- Figura 33. Distribuição da porcentagem dos registros de não interação sócia, por setores, numa amostra de 560 mapas do SEI.
- Figura 34. Distribuição da porcentagem dos registros de parceria social, por setores, numa amostra de 480 mapas do SEI.
- Figura 35. Distribuição da porcentagem dos registros das atividades de brincar, por setores, numa amostra de 480 mapas do SEI.
- Figura 36. Mapa de ocupação dos meninos de 3 anos, numa sobreposição dos mapas de 2 meninos do SEI.
- Figura 37. Mapas de ocupação das crianças de 4 anos, na sobreposição dos mapas de 2 meninos e de 2 meninas do SEI.
- Figura 38. Mapas de ocupação das crianças de 5 anos, na sobreposição dos mapas de 2 meninos e de 2 meninas do SEI.

10 LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Legenda dos Setores da Creche.

Tabela 2. Legenda dos Setores do SEI.

Tabela 3. Descrição dos equipamentos de *playground* identificados nos espaços estudados.

Tabela 4. Descrição das categorias comportamentais observadas nos espaços.

Tabela 5. Descrição dos equipamentos do *playground* da Creche.

Tabela 6. Distribuição da porcentagem dos registros de ocupação por gênero, segundo tipo de setor ocupado, numa amostra de 520 mapas da Creche.

Tabela 7. Síntese dos registros de observações do mapeamento comportamental centrado na criança, numa amostra de 12 crianças durante atividades na Creche.

Tabela 8. Descrição dos equipamentos do *playground* do SEI.

Tabela 9. Distribuição da porcentagem dos registros de ocupação das crianças, segundo tipo de setor ocupado e gênero, numa amostra de 560 mapas do SEI.

Tabela 10. Síntese dos registros de observações do mapeamento comportamental centrado na criança, numa amostra de 10 crianças durante atividades no SEI.

11 APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Modelo – Professoras

- 1- Qual a sua função nesta instituição de educação infantil? Há quanto tempo você a exerce aqui?
- 2- Você trabalha com alguma abordagem pedagógica específica? Como você compreende o desenvolvimento infantil?
- 3- Qual o papel do brincar na Educação Infantil?
- 4- O espaço físico desta escola possibilita a manifestação espontânea do brincar pelas crianças?
- 5- O espaço físico atende a todas as necessidades das crianças?
- 6- O espaço físico atende a todas as necessidades dos adultos que aqui trabalham e freqüentam?
- 7- Qual o local e atividade preferidos pelas crianças aqui na escola?
- 8- No seu plano de aula qual o papel do espaço aberto?
- 9- Quais os pontos positivos do espaço do *playground*?
- 10- Quais os pontos negativos do espaço do *playground*?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Modelo – Diretoras

- 11- Qual a sua função nesta instituição de educação infantil? Há quanto tempo você a exerce aqui?
- 12- Você trabalha com alguma abordagem pedagógica específica? Como você compreende o desenvolvimento infantil?
- 13- Qual o papel do brincar na Educação Infantil?
- 14- O espaço físico desta escola possibilita a manifestação espontânea do brincar pelas crianças?
- 15- O espaço físico atende a todas as necessidades das crianças?
- 16- O espaço físico atende a todas as necessidades dos adultos que aqui trabalham e freqüentam?
- 17- A forma como o *playground* está estruturado vai de encontro a proposta pedagógica da escola?

- 18- Qual o papel do espaço aberto?
- 19- Quais os pontos positivos do espaço do *playground*?
- 20- Quais os pontos negativos do espaço do *playground*?

APÊNDICE B

PROTOCOLO DO MAPEAMENTO CENTRADO NO LUGAR

Local: (**x**) Creche Municipal () Serviço de Educação Infantil

Total de crianças: **60** Turmas: **G VI / G V / G IV**

Data: **12/05/2009** S T Q Q S Início: 15:15 horas

Final: **16:00 horas** Parte do espaço observada: **parte 2**

Setores **S8/S9/S10/S11/S12/S13** Sessão nº : **2** Observador: **Luana**

Tempo	Setores	Local Vazio	Ocupação			Não interação		Interação/Atividades								
			F	M	A	Solitária	Paralela	Turbulenta	Agressão	Conversaço	Jogos/legra	Faz-de-conta	Construtiva	Proposta	Exploração	
5	ESCORREG ADOR		3	3			X									
	CASINHA		2	3			X									
	ÁRVORE		1	1	2	X										
	TUNEL	X														
	BALANÇO INDIV.			2											D	
BALANÇO PNEU			3	3			X			T						

Legenda: X = ocorrência; D = ocorrência de Díade; T = ocorrência de Tríade;

P = ocorrência de Políade.

APÊNDICE C

FICHA DE OBSERVAÇÃO / MAPEAMENTO CENTRADO NA CRIANÇA

Local: **Creche Municipal**

Total de crianças: **60**

Turmas: **G VI / G V / G IV**

Data: **29/04/2009** S T Q Q S

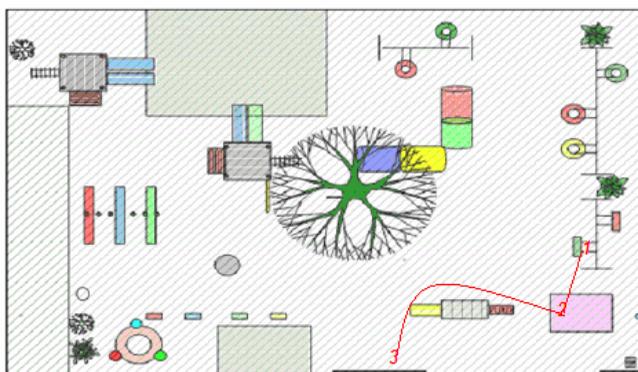
Horários: Início: **15:10** h oras

Final: **16:05** horas Sessão nº : **3**

Identificação da criança: **L. A.**

Idade: **4** anos Sexo: **masculino**

Ordem	Tempo	Atividades/Observações
01	00:05	Inicia atividades no balanço
02	00: 20	Na casinha brinca de cadeia Conversa com amigo
03	05:10	Sai do parque Diz que vai ao banheiro
...



APÊNDICE D

Cronograma das Sessões de Observação nas Instituições de Educação Infantil / 2009

Março	Vespertino (14:00 às 18:00 horas)				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Período de Adaptação e entrevistas			04		06
	09	10	11	12	13
Período de observação	16	17	18	19	20
			25	26	27
Abril	Vespertino (14:00 às 18:00 horas)				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Período de observação	06	07	08	09	
			22	23	24
		28	29	30	
Maio	Vespertino (14:00 às 18:00 horas)				
	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Período de observação	04	05	06		
	11	12	13	14	15
	18	19	20	21	22

Legenda: **Vermelho**: Observações na Creche

Vermelho negrito: Observações centradas no lugar / Creche

Vermelho itálico: Observações centradas na pessoa / Creche

Azul: Observações no SEI

Azul Negrito: Observações centradas no lugar / SEI

Azul itálico: Observações centradas na pessoa / SEI

Obs: de 31/03 a 27/04 a Creche esteve fechada por motivo de greve dos funcionários.

APÊNDICE E



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Departamento de Psicologia

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Consinto que o(a) menor:....., neste ato representado(a) por mim, participe da pesquisa "Ambiente físico e Desenvolvimento psicológico: Investigação do comportamento da criança no espaço de pátios de Instituições de Educação Infantil", desenvolvida pelo Laboratório de Psicologia Ambiental do Departamento de Psicologia/UFSC, sob coordenação da Professora Dra. Ariane Kuhnen¹⁷, e realizada pela mestrand Luana dos Santos Raymundo¹⁸, após ser informado(a) que esta pesquisa tem por objetivo identificar a utilização de pátios de instituições de educação infantil de Florianópolis/SC e caracterizar os comportamentos de interação social entre as crianças relacionados aos aspectos físicos destes ambientes.

Tenho conhecimento que para realizar esta pesquisa a mestrand observará o grupo de crianças do qual o meu representado(a) (filho ou filha) faz parte, na área de pátio aberto (parque) da escola/Creche. Sei que não será introduzido nenhum equipamento no espaço do pátio e que as atividades do grupo e a rotina da instituição serão respeitadas. Fui alertado(a) de que, a pesquisa a se realizar, não trará nenhum benefício individual e tampouco qualquer prejuízo ao meu representado(a), ou despesas para mim. Contudo, poderá contribuir para o conhecimento científico e para a promoção de reflexões que visem a melhoria na organização e planejamento dos pátios escolares.

Estou ciente de que a sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer

¹⁷ Ariane Kuhnen
Telefone: (48) 37218574
E-mail: ariane@cfh.ufsc.br

¹⁸ Luana dos Santos Raymundo
Telefone: (48) 3348 9275 / (48) 37218574
E-mail: lua_sr@yahoo.com.br

forma, o (a) identificar, será mantido em sigilo. E que me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas conseqüências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação de meu representado(a), pois estou recebendo uma cópia deste Termo de Consentimento, onde consta o telefone e o endereço das pesquisadoras responsáveis, e sei que posso ligar a cobrar para os telefones abaixo especificados.

Sei que a qualquer momento posso deixar de permitir a participação de meu representado(a) nesta pesquisa, retirando o consentimento, sem precisar haver justificativa, e sem que essa decisão traga qualquer conseqüência para ele(a) na escola/Creche.

Tendo em vista o objetivo da pesquisa e os esclarecimentos prestados, concordo em permitir a participação de meu representado(a), autorizando: 1- a permanência da mestranda-pesquisadora no pátio aberto (parque) da escola/Creche; 2- a observação das atividades (brincadeira livre) do meu representado(a) durante sua permanência no pátio aberto (parque); 3- publicações escritas da pesquisa e apresentações em congressos científicos, sem a identificação de nomes das pessoas e da escola/Creche.

Declaro, ainda, ter recebido uma cópia desse Termo tendo assim a possibilidade de lê-lo quantas vezes for necessário.

Nome (responsável legal do(a) menor).....

N. Documento de Identidade (RG):

Assinatura

_____, _____ de _____ de 2009.
Local Data