APROPRIAÇÃO DO ESPAÇO NA PRÉ-ESCOLA SEGUNDO A PSICOLOGIA AMBIENTAL

A APROPIACIÓN DEL ESPACIO EN EL PREESCOLAR SEGÚN LA PSICOLOGÍA AMBIENTAL

SPACE APPROPRIATION IN PRESCHOOL ACCORDING TO ENVIRONMENTAL PSYCHOLOG

Rudnei Joaquim Martins e Teresinha Maria Gonçalves
Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma/SC, Brasil

RESUMO

Para configurar se um espaço foi apropriado, podem-se observar elementos que confirmam o processo de apropriação: a identificação, o sentimento de pertença, a personificação, a cultivação e o sentimento de defesa. O objeto desta pesquisa foi a apropriação do espaço na pré-escola NEI "Meu Primeiro Passo", e o objetivo foi compreender como tal apropriação ocorre através da análise semiótica de desenhos realizados pelas crianças. O parquinho aparece como o primeiro ambiente preferido, a quadra esportiva como o segundo, e a sala de aula como o terceiro. Independente de sua ordem, todos os desenhos confirmam a apropriação dos espaços do Núcleo de Educação Infantil, contudo esta apropriação é singular e diferente para cada criança. Como conclusão, observou-se que a criança facilmente se apropria do espaço onde está, em maior ou menor intensidade, dependendo da liberdade que tem nele.

Palavras-chave: apropriação do espaço; psicologia ambiental; pré-escola.

RESUMEN

Para saber si un espacio fue apropiado, pueden observarse elementos que confirmen el proceso de apropiación: la identidad, el sentimiento de pertenencia, la personificación y el sentimiento de defensa. El objeto de esta investigación, fue la apropiación del espacio en el preescolar y el objetivo fue comprender como esa apropiación ocurre a través del análisis semiótico de dibujos hechos por los niños. El parque se presenta como el primer entorno preferido, cancha de deportes como el segundo, y el salón de clases como lo tercero. Sin importar el orden, todos los diseños confirman la apropiación de los espacios del Núcleo de Educación Infantil, pero cada apropiación es singular y diferente para cada niño. Como conclusión, se observó que los niños fácilmente se apropiaban del espacio donde están, en mayor o menor medida, dependiendo de la libertad que tenga en estos espacios.

Palabras clave: apropiación del espacio; psicología ambiental; preescola**.**

ABSTRACT

To configure the appropriation of space, five elements that support this appropriation can be observed. These elements are identification, a sense of belonging, the embodiment, the cultivation and the feeling of defense. The object of this study was the appropriation of the space in a preschool, aiming at the understanding of the process of appropriation through the semiotic analysis of drawings made by the students. As a result, the playground was the space that came first as favorite, the second preference was the sports court, and the classroom was the space that emerged as third in preference. Independently of their order, all drawings confirm the appropriation of the spaces of the preschool, however the appropriation is singular for each children. In conclusion, we observed that the child easily appropriates the space.

Keywords: space appropriation; environmental psychology; preschool.

Introdução

Moura (2009), ao abordar o espaço escolar infantil, salienta o quanto é fundamental a busca de uma educação infantil de qualidade. A autora acrescenta que "a relevância da organização do espaço para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças não pode ser desconsiderada, já que ela contribui de forma efetiva para uma educação infantil de qualidade. O espaço educa. Seu planejamento nunca é neutro" (Moura, 2009, p. 140). Além disso, o espaço tem outras funções como lazer, convívio e socialização. Kowaltowski (2011) afirma que existe uma influência da arquitetura do espaço escolar no aprendizado, sugerindo que os projetos arquitetônico e pedagógico devam estar em consonância entre si. O espaço determina comportamentos, diz Jacobs (2003). Pol (1996) faz uma crítica ao aspecto austero das salas de aula com carteiras enfileiradas, uma após outras, determinando o comportamento passivo de ouvinte do aluno frente ao professor, que, geralmente de pé, "ensina".

Os espaços da escola deveriam dar condições para estimular as capacidades físicas (força, velocidade, flexibilidade, destreza, entre outras) e promover as habilidades motoras (correr, saltar, chutar, pular, arremessar, receber, driblar, quicar, entre outras) dos alunos, e também favorecer as relações pautadas nos valores éticos e sociais que podem se estabelecer nos referidos espaços. Tal preocupação não se limita somente aos espaços externos, mas também aos outros espaços aos quais as crianças têm acesso, tais como sala de aula, corredores, áreas cobertas, áreas de circulação e espaços utilitários (banheiros, lavatórios e refeitório). Estes também fazem parte do universo de espaços que as crianças utilizam no dia a dia da educação infantil.

A criança identifica-se com o espaço por elementos de sua cultura, por experiências gratificantes ali acontecidas e pela troca com outros sujeitos que compartilham o espaço. Surge então a apropriação do espaço, que é um dos conceitos-chave da Psicologia Ambiental, a qual busca estudar as espacialidades e as relações que podem se estabelecer entre o espaço e o sujeito que o vive, sendo um objeto de estudo dessa linha da psicologia. Segundo Gonçalves (2004), a Psicologia Ambiental é a disciplina que estuda e procura entender os significados simbólicos e os processos psicossociais que o indivíduo ou os grupos sociais têm com seu entorno. A autora destaca que a apropriação do espaço é um objeto de estudo dentro da Psicologia Ambiental, já que existe uma dialética entre o sujeito e seu entorno físico.

De acordo com os vários autores da Psicologia Ambiental, a apropriação do espaço é um processo que se constrói nas etapas de identificação, sentimento de pertença, personificação, cultivação e sentimento de defesa (Gonçalves, 2007; Ittelson, Proshasky, Rivlin, & Winkel, 2005; Pol, 1996; Proshasky, 1978). Os espaços da escola não contribuem para com o processo de sua apropriação quando estes ambientes são estáticos, sem plasticidade, ou seja, flexibilidade espacial, sem a intervenção dos que o ocupam (Pol, 1996); pare este autor, quando as salas de aulas possuem carteiras enfileiradas, paredes frias, decoradas apenas com mapas, sem os desenhos e trabalhos dos alunos as decorando, têm o espaço não apropriante, pouco atrativo. O que o autor quer demonstrar é que o espaço escolar também faz parte do processo pedagógico, uma vez que vai influenciar na atenção, na percepção, na alegria, no prazer, na criatividade, na concentração e na aprendizagem dos alunos.

Pol (1996) enfatiza que a escola há muito tempo se utiliza da apropriação do espaço com grande êxito sem se dar conta disso. As crianças se veem projetadas no espaço quando seus desenhos e trabalhos decoram o ambiente; desta forma eles se identificam e se diferenciam no espaço. A sala de aula estática, austera e com móveis pesados vai ficando no passado. Para o autor, atualmente as escolas são mais flexíveis tanto na sua mobília quanto na sua decoração; nas paredes são expostos os trabalhos dos alunos, e tudo é mudado conforme as necessidades das crianças e das aulas, ou pelo menos deveria ser. O autor diz que a utilização da apropriação do espaço escolar possui um duplo objetivo: um psicológico e outro pedagógico. Os efeitos psicológicos da apropriação do espaço escolar reforçam a autoimagem da criança frente a si e diante dos demais colegas, desenvolvendo um sentido social comunitário. Os efeitos pedagógicos da apropriação do espaço escolar desenvolvem o sentido de criação, expõem suas habilidades, o sentido de ordem e os valores estéticos inseridos que não são outra coisa senão os valores sociais.

Segundo as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil", a organização do espaço, do tempo e dos materiais nas instituições de educação infantil, que atendem crianças em idade de 0 a 6 anos, deve prever condições para o pleno desenvolvimento do trabalho coletivo e assegurar o melhor aproveitamento do espaço e do tempo neste tipo de espaço escolar. O espaço infantil deve cuidar e educar seus alunos nas dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança (Ministério da Educação, 2010).

Pinto (2003), em seu estudo sobre a condição social do brincar na escola, partindo do ponto de vista da criança, ressalta que, quando a criança não participa da organização do tempo e do espaço da escola, pode dificultar a sua apropriação, e até influenciar o seu comportamento expressivo-motor, cognitivo, afetivo, ético e estético. A autora afirma: as crianças, sendo privadas de participar junto com os adultos da organização do tempo e do espaço de tais instituições, não conseguem se apropriar destes espaços. Tal fato acaba gerando atitudes de indisciplina que buscam expressar o que sentem por não serem respeitadas em seus próprios interesses. Mas o poder dos adultos sobre as crianças, bem como a incapacidade destes em perceber a criança como um sujeito capaz de opinar sobre seus próprios interesses, acaba por oprimi-las a ponto de, na maioria das vezes, conformá-las à situação vigente (Pinto, 2003, p.33).

Conforme Batista (1998), ainda existe no cotidiano da pré-escola uma grande distância entre o que se pretende fazer e o que realmente se realiza. A autora propõe a implementação de uma proposta de caráter educacional-pedagógico. Ou melhor, educacional-pedagógico em um sentido mais amplo, com um planejamento que seja sistematizado pelos profissionais que atuam diretamente com as crianças. Esta proposta viria em contraponto ao caráter assistencialista e à imposição institucional, isto é, muitas vezes, para resolver problemas da escola ou da pré-escola, tanto da estrutura física quanto o pedagógico, seguem-se modelos prontos, não respeitando as crianças como atores sociais e culturais.

Uma destas questões refere-se à rotina, estrutura entendida como sendo gerenciadora do tempo-espaço da creche e, que, muitas vezes, obedece a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os adultos que vivem grande parte do tempo de suas vidas nesta instituição (Batista, 1998).

A escola convencional possui regras e horários pouco flexíveis que, sob o ponto de vista da autora, não deveriam ser copiados pela pré-escola. Os horários sistematizados pelos adultos cerceiam o desenvolvimento das crianças, pois elas não têm escolha do que fazer, seguindo regras pré-estabelecidas. Isto dificulta o desenvolvimento das crianças, que não possuem liberdade de escolha em suas atividades. Tal rotina pré-estabelecida facilita o trabalho dos adultos que preveem o que fazer. Todavia, de acordo com Batista (1998, p. 13), "a dinâmica do cotidiano infantil não cabe dentro de uma temporalidade estreita", uma vez que as crianças possuem temporalidades distintas. E o espaço do NEI reproduz o padrão do modelo escolar. A autora assinala que os horários são organizados pelos adultos. Em sua opinião, deveriam ser organizados para os sujeitos-crianças e não sujeitos-alunos, quer dizer, antes de serem tratados como alunos, deveriam ser tratados como crianças, visto que cada uma delas possui um tempo diferente e os profissionais que as atendem não têm alternativas se não seguir as regras, causando angústia, desânimo e conformismo, tanto para as crianças como para os profissionais que atuam diretamente junto a elas.

O espaço é uma categoria abstrata e é problematizado por várias áreas da ciência; este não pode ser separado da sua relação com o tempo. Bergson (citado por Massey, 2008) menciona que o espaço é definido como a dimensão da divisibilidade quantitativa, divisível, e que pode ser percorrido. Ou seja, percebemos o espaço porque ocupamos e utilizamos nossos sentidos para percebê-lo, usá-lo e explorá-lo. Assim, o espaço da escola pode ser definido como físico e extremamente dinâmico na medida em que é explorado e ocupado por aqueles que nele produzem movimentos em sua utilização. A questão, na concepção de Massey (2008), é compreender o espaço como uma produção contínua de eventos que são realizados pelos sujeitos que o utilizam. Para Pol (1996), os sujeitos também se produzem no espaço, conforme as relações que têm com ele; para o espaço ser apropriado, ele deve oferecer atrativo e elementos de identificação.

O contexto físico se constitui em espacialidades onde ocorrem as interações e as relações sociais. Nessa perspectiva, a construção da identidade social tem como cenário o lugar e os ambientes que propiciam relações e interações positivas das pessoas. Para Gonçalves (2007), o espaço é diferente de lugar. O lugar é o entorno da pessoa, enquanto que o espaço tem um sentido bem mais amplo. Os lugares são pontos ou demarcações do espaço onde as pessoas dão sentido às coisas e constroem sua própria identidade. Esta, por sua vez, compõe-se de várias dimensões e uma delas é a identidade de lugar. A identidade de lugar, de acordo com a geografia cultural, é dada pela relação das pessoas com os lugares com os quais constroem sentidos e significados que marcam por toda vida, onde os espaços se transformam em lugares que transmitem segurança, estabilidade, proximidade e conforto (Tuan, 1983).

A forma e a configuração do espaço influenciam nos processos psicológicos que podem integrar ou desintegrar a subjetividade (Gonçalves, 2007), pois é no contexto espacial que o sujeito encontra o outro, sem o qual não constrói a sua identidade. Segundo Safra (2004), a pessoa humana realiza-se somente com

outras pessoas, ou, como diz Damergian (2001), o social é internalizado pelo sujeito. Nesse sentido é que o outro é a condição fundamental para que o sujeito se veja como tal.

Com isso, queremos salientar que tanto o processo de formação da subjetividade quanto o processo de formação da identidade necessitam do outro real ou simbólico. Para Gonçalves (2010), esse outro é encontrado nas espacialidades, demonstrando a grande importância do espaço escolar e no contexto da pré-escola. Gonçalves (2009) refere que o debate atual da Psicologia Ambiental postula que a construção da identidade social tem como cenário o lugar e os ambientes, que propiciam relações e interações das pessoas e de seus entornos sociofísicos.

A formação da identidade pode se dar em várias dimensões: a identidade do eu, segundo a Psicologia (Damergian, 2001); a identidade de papéis, segundo a Sociologia (Castells, 2000); a identidade cultural (Claval & Pimenta, 2001; Hall, 2005); a identidade de projeto, segundo a Sociologia (Follmann, 2001); e a identidade de lugar, segundo a Psicologia Ambiental (Claval & Pimenta, 2001; Gonçalves, 2010).

Esta pesquisa tem em vista compreender o processo de apropriação do espaço na pré-escola por crianças de 4 a 6 anos, identificando os espaços individuais e grupais apropriados e como eles são apropriados, e buscar os sinais de identificação, personificação e cultivação do espaço pelos alunos. A partir dos resultados, pretende-se propor atitudes proativas para dirimir os obstáculos à apropriação dos espaços das pré-escolas, levando a um melhor aproveitamento deles em seus aspectos temporais e espaciais, e tornando o NEI mais adequado ao seu objeto-fim, que é a formação integral das suas crianças.

Material e métodos

Lócus e coletivo da pesquisa

Para a realização da presente pesquisa, foi escolhido o Núcleo de Educação Infantil (NEI) Meu primeiro Passo, situado em um terreno de 462m^2 em Balneário Camboriú/SC (Figura 1).

O prédio, de 224m^2, dispõe de cinco salas de aula com média de 16m^2 cada, cozinha, refeitório, secretaria, três banheiros, lavanderia, área coberta externa de 44m^2 e um pequeno pátio de 186m^2. O coletivo da pesquisa foi composto por todos os alunos desse núcleo que o frequentaram regularmente no período da coleta.

Figura 1. Vista frontal do NEI Meu primeiro Passo

Coleta e análise dos dados

A pesquisa foi realizada com alunos do NEI "Meu Primeiro Passo", tendo como modalidade a pesquisa qualitativa do tipo exploratória. A pesquisa de campo se deu por dados coletados mediante observações sistemáticas anotadas no diário de campo do pesquisador e por desenhos realizados por 108 crianças, que frequentaram regularmente no período que a atividade ocorreu, quando solicitadas: "DESENHE O ESPAÇO QUE VOCÊ MAIS GOSTA NO NÚCLEO". Os desenhos foram agrupados de acordo com o espaço desenhado e analisados utilizando-se a semiótica. Buscou-se, através dela, identificar os elementos que compõem cada desenho e interpretá-los segundo os conceitos da Psicologia Ambiental.

Como se trata de desenhos de crianças de 4 a 6 anos, não se levou em consideração a fase do desenvolvimento gráfico em que elas se encontram, e sim a intenção do desenho. Em caso de dúvida do pesquisador, as crianças foram consultadas quanto ao que realmente desejavam representar com o seu desenho. Estes foram agrupados em uma única intenção, ou seja, o espaço preferido desenhado, mesmo que tenham sido desenhados outros espaços.

Este trabalho foi avaliado pelo comitê de ética da instituição, recebendo a autorização, e os termos de consentimento foram devidamente assinados pelos pais das crianças envolvidas.

Resultados e discussão

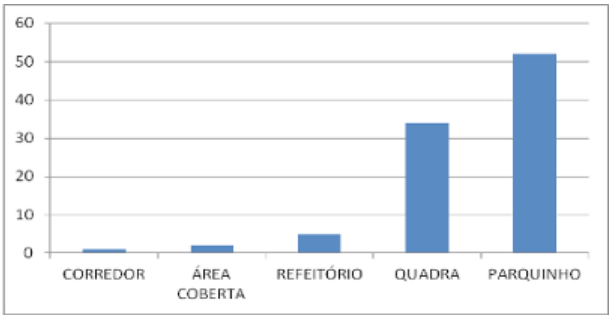
Os desenhos feitos pelas crianças mostraram vários elementos e fases de desenvolvimento gráfico em que elas se encontram . Em vários desenhos, tem-se a criança na fase da garatuja, somente com alguns rabiscos que definem o espaço; outros definem com

formas mais específicas. Entre os elementos que compõem o desenho, destacam-se: o espaço em si, elementos utilitários (mobília, utensílios, brinquedos, entre outros), elementos arquitetônicos, elementos da natureza (sol, nuvem, chuva, plantas, entre outros) e elementos humanos (o próprio aluno, amigos, professores e familiares). Como o foco do trabalho é a apropriação do espaço, foram selecionados os desenhos mais representativos para a análise qualitativa, mas todos entraram na análise quantitativa.

Em 48% dos desenhos realizados pelas crianças, elas se inserem neles, mesmo que isto não tenha sido solicitado ou sugerido. Da mesma forma, em 18% dos desenhos elas incluem seus amigos e colegas, indicando que o NEI é um espaço de encontro. Em 26% dos desenhos, as crianças representaram todo o núcleo, ou seja, desenhando todos os seus espaços, o que denota que o espaço é um conjunto de lugares.

Na Figura 2, podem-se observar os valores quantitativos dos desenhos para cada um dos espaços, considerando todos os desenhos realizados.

Figura 2. Valores quantitativos de desenhos para cada um dos espaços



O Parquinho

O parquinho foi o espaço externo que mais aparece nos desenhos, cinquenta e dois ao todo, sendo, portanto, o espaço preferido das crianças. A Figura 3 exibe um desenho que representa o parquinho. Pode-se observar a criança brincando, aparecem também todos os brinquedos que compõem o mesmo: os três balanços, a escada que dá acesso à plataforma coberta e os dois escorregadores. Como elementos da natureza se vê a grama, que originalmente circunda o parquinho, e o sol. A coleção completa dos desenhos do parquinho e das demais áreas pode ser disponibilizada pelo autor, por requisição.A maior parte das crianças, ou seja, 48% do universo pesquisado preferiu o parquinho como o lugar de que mais gostam. Segundo autores da Psicologia Ambiental como Proshasky (1978) e Pol (1996), gostar do lugar é identificar-se com ele, sentir-se pertencente a ele. Valadares (2000) diz que a casa e os espaços com os quais o sujeito se identifica são lugares que simbolicamente oferecem proteção e segurança. Fedrizzi, Tomasini e Cardoso (2003) enfatizam que, quando os espaços escolares possuem elementos naturais como a vegetação, estes se tornam mais atrativos e agradáveis para seus ocupantes, pois refletem beleza e conforto.

O fato de a criança colocar em um dos espaços da escola pessoas como amigos, a professora e a família, nos remete a pensar que ela gostaria de compartilhar tal espaço com as pessoas que lhe são próximas e que a protegem. Estes elementos humanos no espaço desenhado refletem as relações familiares e sociais que podem se estabelecer nos referidos espaços, porque estão carregados de emoção, de identificação e de significados (Mourão & Cavalcante, 2006).

A criança normalmente se identifica com espaços feitos para sua escala, como parquinhos e *playgrounds*; estes são espaços que propiciam brincadeiras e jogos de faz de conta (Tuan, 1983). Os elementos lúdicos como os brinquedos (balanços, escadas, escorregadores, bambolês), que as crianças utilizam no parquinho e trouxeram para o desenho, nos levam a pensar que liberdade espacial e bem-estar estão ligados ao prazer, ao sentimento de felicidade, ao desejo de interação e ao sentir-se bem estando junto ao outro; por exemplo, aparecem os colegas de sala, os brinquedos do parquinho, elementos naturais, entre outros.

Figura 3. Desenho do parquinho do núcleo de educação infantil

A Quadra

O espaço da quadra faz parte do pátio do NEI; nele são realizadas as aulas de Educação Física e as atividades livres. A quadra aparece em segundo lugar na preferência das crianças, com 31,48%. Nos desenhos deste espaço, encontram-se os mesmos

elementos que aparecem no espaço do parquinho: colegas, brinquedos, elementos da natureza, familiares e o prédio do NEI. Isso vem reiterar que liberdade, necessidade de interação, atividades livres, contato próximo da natureza e a proteção da escola, família e amigos são importantes para a criança. Em desenhos representativos desta categoria, aparecem crianças jogando bola. Em alguns desenhos, também puderam ser observados o sol, nuvens e a grama, como elementos da natureza (Figura 4).

Os elementos naturais propiciam beleza e conforto (Fedrizzi, Tomasini, & Cardoso, 2003). Os elementos humanos que surgem nos desenhos refletem as relações sociais e familiares que podem se estabelecer em tal espaço, fortalecendo a identidade das crianças (Mourão & Cavalcante, 2006). Gostar deste espaço reitera-o como um centro de valor, um centro seguro e de bem-estar, facultando liberdade de movimento e de brincadeiras, interação, socialização ao ar livre com a proteção da escola (Tuan, 1983).

Figura 4. Desenho da quadra do núcleo de educação infantil.

A Sala de Aula

A sala de aula é um espaço interno onde as crianças passam a maior parte do tempo. Ele surge como o terceiro lugar na preferência das crianças, com 12,96%. Nos desenhos deste espaço aparecem elementos de identificação individual, como, por exemplo, a mochila da criança (Figura 5). Podem-se notar também elementos utilitários como mesas, cadeiras e um armário, como elementos arquitetônicos, uma porta e as paredes. Em um dos desenhos representativos do referido espaço, a criança se coloca dentro da sala; em outro, aparece o desenho da mochila; este elemento de identificação individual, segundo Pol (1996), nos induz a acreditar que a criança se apropria deste espaço. Os elementos utilitários que surgem nos desenhos da sala de aula satisfazem as necessidades de seus ocupantes, favorecendo a sua apropriação (Sommer, citado por Günther, Nepomuceno, Spehar, & Günther, 2003). Quando desenham a sala de aula, as crianças o fazem como em uma planta baixa, não que elas tenham a noção de tal técnica, e sim porque são "miniaturas no mundo dos adultos, e gigantes em seu mundo de brinquedos", e as crianças tendem a ter esta visão dos espaços (Tuan, 1983, p. 31).

Figura 5. Desenho da sala de aula do núcleo de educação infantil

O refeitório

O refeitório é um espaço interno, com uma função específica, e possui uma rotina engessada: realizar as refeições em horários pré-determinados (Batista, 1998; Pinto, 2003). Este foi citado como o espaço preferido em apenas cinco desenhos, ou seja, 4,62%.

Em um dos desenhos representativos do refeitório, a criança se desenha nele acompanhada de amigos de sala, e também inclui alimentos sobre a mesa e elementos que existem no espaço (Figura 6).

Em várias literaturas, a comida aparece como um elemento de prazer, não só de necessidade. Amon e Menasche (2008) citam a comida como uma narrativa social e defendem a tese de que o ato de comer está inscrito em uma dimensão simbólica, afirmando que o ritual de arrumar a mesa, as louças, os lugares são manifestações culturais que evidenciam a comida como um elemento de partilha. Compartilhar o alimento é um ato de interação e de comunicação. Para Amon e Menasche (2008), a comida possui uma dimensão comunicativa, expressando significados, formas simbólicas, emoções e de sociabilidade. Ela manifesta a identidade que é cultural e singular a cada povo. O ato de comer está inserido em um sistema de significados de repetições diárias, horários e os modos de se alimentar, e desenvolvem o argumento de que: "A comida é uma voz que comunica, ela pode contar uma história", e a comida e as práticas da alimentação podem se constituir como narrativa

da memória social de uma comunidade (Amon & Menasche, 2008, p. 13).

Ao vermos alguns desenhos representativos do refeitório, percebemos que as crianças observam a mesa posta, arrumada, esperando, por certo, a chegada de outros colegas e o início coletivo da refeição. Conforme a Psicologia Ambiental, o sujeito, ao respeitar a finalidade de determinados espaços quando estes incluem rituais coletivos que promovem convívio e interação, está afirmando que esses espaços foram apropriados, já que ele se identifica com tais rituais e se sente pertencente a tais grupos. Os elementos utilitários que surgem nos desenhos do refeitório reforçam a apropriação do espaço, pois satisfazem as necessidades de seus ocupantes (Sommer, citado por Günther et al., 2003).

Figura 6. Desenho do refeitório do núcleo de educação infantil

A Área Coberta

A área coberta é um espaço externo, que faz a ligação entre as salas e o refeitório. Este espaço é citado em apenas dois desenhos, representando 1,85%. Em um dos desenhos representativos da área coberta (Figura 7), aparece o elemento natureza, o sol, caracterizando o espaço como aberto e de atividades livres, e também que a criança se autorrepresentou executando a tarefa solicitada.

A área coberta é um espaço transitório e de circulação, utilizado por todos, e não possui uma rotina engessada. Pode-se dizer que é um espaço externo com uma proteção contra intempéries, ou seja, uma cobertura. Por isto é utilizado principalmente nos dias de chuva, ou de sol muito forte, para a realização das aulas de Educação Física.

Nos desenhos deste espaço, tem-se o ponto de vista da criança, quase em forma de planta baixa (Figura 7), como se ela olhasse para tal espaço do alto (Tuan, 1983).

É um espaço que possui grande plasticidade, é utilizado para as aulas, festas, apresentações, momentos cívicos e exposições de trabalhos, propiciando a sua apropriação (Pol, 1996).

Figura 7. Desenho da área coberta do núcleo de educação infantil

O Corredor

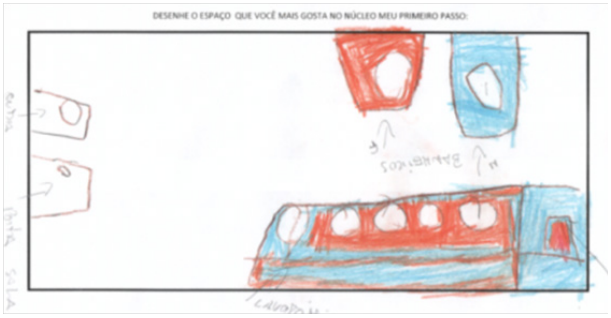
O corredor também é o hall do NEI, é um espaço interno que proporciona circulação. Ele foi citado em um único desenho, representando 0,92%. Nele se podem ver elementos arquitetônicos como paredes dos banheiros, masculino e feminino, e duas portas que dão acesso às salas de aula. Podem ser vistos, inclusive, os elementos utilitários como os vasos sanitários, os lavatórios e uma lixeira. Deduz-se que a criança tem uma visão meramente funcional deste espaço, pois ele tem uma função muito específica. Contudo, segundo Sommer (citado por Günther et al., 2003): "À medida que as crianças vão se desenvolvendo, tornam-se conscientes das oportunidades presentes em vários ambientes para satisfazer suas necessidades pessoais" (p. 32). Desta forma, podemos afirmar que o referido espaço satisfaz as necessidades fisiológicas das crianças (lavar as mãos, tomar água, escovar os dentes e usar o banheiro), embora seja um espaço pouco lembrado, mas fundamental. O que nos leva a crer na sua apropriação, pois sem ele o espaço escolar seria deficiente.

Novamente podemos observar no desenho o ponto de vista, ao desenhar o espaço, ela o faz como se estivesse observando-o do alto, confirmando a afirmação de Tuan (1983, p. 31), de que a criança faz uma leitura do mundo como um "deus do Olimpo" olhando do alto, por ser um gigante em seu mundo de brinquedos (Figura 8).

O corredor é também um espaço onde, em suas paredes, são expostos os informativos, murais e trabalhos dos alunos, caracterizando sua apropriação. De acordo com Pol (1996), quando os trabalhos dos

alunos decoram o ambiente, este espaço favorece a sua apropriação.

Figura 8 Desenho do corredor do núcleo de educação infantil



Conclusões

A presente pesquisa buscou evidenciar a apropriação do espaço sob o ponto de vista da criança no espaço da pré-escola. Ela se torna importante porque está voltada para o desenvolvimento integral das crianças em todos os seus aspectos: físico, psicológico, intelectual e social, buscando ir ao encontro dos conceitos da Psicologia Ambiental, respeitando a individualidade de cada criança em seu contexto histórico e social. Para alcançar os objetivos propostos, buscou-se utilizar uma metodologia que compreendesse o processo de apropriação do espaço na pré-escola e procurasse ser adequado à faixa etária estudada.

A maior dificuldade encontrada no decorrer da pesquisa foi a faixa etária estudada, uma vez que a criança faz uma leitura bastante simplista do mundo e do espaço que a cerca, pois está em desenvolvimento. A maior facilidade em pesquisar crianças de 4 a 6 anos é a sinceridade e a espontaneidade quando observadas, e principalmente quando solicitadas a realizarem desenhos, tudo vira uma grande brincadeira para elas.

É fato que os espaços da pré-escola nem sempre são planejados para esta função, normalmente são construções adaptadas, embora atualmente a legislação e as políticas públicas educacionais no Brasil estejam mudando. Para que a educação infantil seja respeitada como parte do ensino fundamental e que promova o desenvolvimento integral da criança, no processo ensino-aprendizagem, o espaço físico deve ser revisto e planejado para tal função. Deste modo, a Psicologia Ambiental pode contribuir em muito na melhora da qualidade da Educação Infantil.

Com relação à apropriação do espaço, a criança facilmente se apropria do espaço onde está, em maior ou menor intensidade, dependendo da liberdade que tem nele. Para as crianças, depois de passado o período de adaptação, que geralmente ocorre no início do ano ou quando inicia sua vida escolar, o fato de ir para o núcleo é vivenciar novas experiências e realizar atividades que provavelmente em casa não ocorreriam.

Pode-se constatar ainda que a apropriação é um processo que se dá pela identificação, o sentimento de pertença, a personificação, a cultivação e o sentimento de defesa; e para o coletivo desta pesquisa, os alunos do NEI, pode-se observar:

- Forte identificação com os espaços do núcleo, em todos os sentidos, sendo que uns mais, outros menos, dependendo da liberdade e da função do espaço;
- Forte sentimento de pertencimento ao espaço escolar pesquisado e aos pequenos grupos, formados pelas suas dez turmas, onde cada uma tem seu nome próprio de turma;
- A personificação do espaço está por todo o NEI, com desenhos e trabalhos realizados pelas crianças, inclusive nas várias atividades artísticas que ocorreram durante o período pesquisado;
- No que tange à cultivação do espaço e ao sentimento de defesa, dependem dos adultos que estão em contato com as crianças. Isto acontece porque elas estão sob os seus cuidados e subordinadas as suas decisões para quase tudo, visto que é dever deles prestar tal assistência.

Por isso, as atitudes e os comportamentos dos profissionais que atuam diretamente com as crianças são fundamentais para cuidar, educar e contribuir com a formação dos alunos. As crianças estão sempre atentas aos mínimos detalhes do modo de agir dos profissionais, principalmente os professores e os monitores que estão mais próximos a elas.

O parquinho é o espaço externo preferido, seguido pela quadra. Transformaram-se em lugares para se movimentar, proporcionando liberdade e expressão. O NEI é um espaço público, e a sala de aula é o lugar de maior referência nele. Isto ocorre porque a sala de aula é o local onde as crianças permanecem a maior parte do tempo, realizando várias atividades, e onde guardam seus pertences pessoais. Nela, as crianças se identificam e a têm como referência quando estão longe de suas casas. Já os demais espaços,

como, por exemplo, a área coberta (espaço externo), o corredor (hall) e o refeitório (espaços internos), são utilizados diariamente, e as crianças os veem como utilitários e transitórios. Portanto, tais espaços também são apropriados de maneira diferente ou com menor intensidade.

A liberdade das crianças também está relacionada à autonomia, e esta, por sua vez, está diretamente relacionada aos acessos aos espaços e utensílios do NEI. A facilidade de utilização dos banheiros, bebedouros, lavatórios e mobiliários é determinante no processo de apropriação. Por isso a organização do espaço é fundamental para que as crianças desenvolvam a autonomia e, sobretudo, se apropriem do espaço.

Podemos afirmar que existe uma grande comunidade formada pelos alunos, pais e profissionais do núcleo, com uma intrincada teia de relações pessoais e ambientais.

Apesar dos problemas estruturais e funcionais observados, fica claro que as crianças têm no núcleo de Educação Infantil um referencial importante em suas vidas.

Referências

Amon, D. & Menasche, R. (2008). Comida como narrativa da memória social. *Sociedade e Cultura, 11*(1), 13-21.

Batista, R. (1998). *A rotina no dia-a-dia da creche: entre o proposto e o vivido*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Castells, M. (2000). *O poder da identidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Claval, P. & Pimenta, L. F. (2001). *A geografia cultural*. Florianópolis: Editora da UFSC.

Damergian, S. (2001). A construção da subjetividade na metrópole paulistana: desafio da contemporaneidade. In E. T. O. Tassara (Org.), *Panoramas interdisciplinares para uma psicologia ambiental do urbano* (pp. 87-120). São Paulo: EDUC/Fapesp.

Fedrizzi, B., Tomasini, S. L. V., & Cardoso, L. M. (2003). A vegetação no pátio escolar: um estudo para as condições das escolas municipais de Porto Alegre - RS. In *Anais do III ENECS - Encontro Nacional Sobre Edificações e Comunidades Sustentáveis* (Vol. 1, pp. 1-12). Acesso em 10 de agosto, 2011, em http://www.elecs2013.ufpr.br/wp-content/uploads/anais/2003/2003_artigo_008.pdf

Follmann, J. I. (2001). Identidade como conceito sociológico. *Ciências Sociais Unisinos*, *37*(158), 43-66.

Gonçalves, T. M. (2004). Psicologia Ambiental. *Revista em Ciências da Saúde, 1*(1), 17-21.

Gonçalves, T. M. (2007). *Cidade e Poética: um estudo de psicologia ambiental sobre o ambiente urbano*. Ijuí, RS: Unijuí.

Gonçalves, T. M. (2009). Habitação e Sustentabilidade Urbana. *Revista INVI, 24*(65), 113-136.

Gonçalves, T. M. (2010). Os valores que orientam a relação homem/natureza [Resumo]. In *Anais do V Encontro da ANPPAS*. Acesso em 05 de dezembro, 2011, em http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT10-219-136-20100827161327.pdf

Günther, I. A., Nepomuceno, G. M., Spehar, M. C., & Günther, H. (2003). Lugares favoritos de adolescentes no Distrito Federal. *Estudos em Psicologia, 8*(2), 299-308.

Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.

Ittielson, W. H., Proshanky, H. M., Rivlin, L. G., & Winkel, G. H. (2005). Homem ambiental. *Textos de psicologia ambiental*, 14, 1-9. Acesso em 23 de março, 2011, em http://www.psi-ambiental.net/pdf/14HomemAmbiente.pdf.

Jacobs, J. (2003). *Morte e vida de grandes cidades*. São Paulo: Martins Fontes.

Kowaltowski, D. K. (2011). *Arquitetura escolar. O projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Oficina de Textos.

Massey, D. B. (2008). *Pelo espaço: uma nova política da espacialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand.

Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (2010). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica*. Brasília, DF: Autor.

Moura, M. C. (2009). Organização do espaço no contexto da educação infantil de qualidade. *Revista Travessias, 3*(3), 140-158.

Mourão, A. R. T. & Cavalcante, S. (2006). O processo de construção do lugar e da identidade dos moradores de uma cidade reinventada. *Estudos em Psicologia, 11*(2), 143-151.

Pinto, M. R. B. (2003). *A condição social do brincar na escola: o ponto de vista da criança*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Acesso em 16 de agosto, 2011, em http://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/85023/192325.pdf?sequence=1

Pol, E. (1996). La apropiación en la escuela. In L. Iñiguez & E. Pol (Coords.), *Monografies Psico/Socio/Ambientals: Cognición, representación y apropición del espacio* (Vol. 9, pp. 45-62). Barcelona: Publicacions Universitat de Barcelona.

Proshansky, H. M. (1978). The city and sef-identity. *Environment an behavior, 10*(2), 147-169.

Safra, G. (2004). *A po-ética na clínica contemporânea*. Aparecida, SP: Ideias & Letras.

Tuan, Y. F. (1983). *Espaço e lugar*. São Paulo: Difel.

Valadares, J. C. (2000). Qualidade do espaço e habitação humana. *Ciência & Saúde Coletiva*, *5*(1), 83-98.

Agradecimento

À CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior. Edital 80/2009/PROPEX.

Submissão em: 28/04/2013
Revisão em: 20/12/2013
Aceite em: 24/05/2014

Rudnei Joaquim Martins é graduado em Educação Física, licenciatura plena e Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (1999/2012). Pós-graduado em Ciência do Movimento Humano

pelo IBPEX-FACINTER (2003) e Pedagogia Gestora, Administração, Supervisão e Orientação Escolar pela ACE (2007). Atualmente é professor de Educação Física da rede municipal de Balneário Camboriú. Endereço: Rua Síria, 756. Bairro das Nações. Balneário Camboriú/SC, Brasil. CEP 88338-135.
E-mail: martinsrudnei@gmail.com

Teresinha Maria Gonçalves é graduada em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná , mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e doutorado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Urbano pela Universidade Federal do Paraná . Especialista em Metodologia da Pesquisa de Campo pela Fundación Konrad Adenauer - México . Especialista em Filosofia Política pela UFPR . Especialista em Saúde Pública pela FIOCRUZ. Atualmente é professora titular da Universidade do Extremo Sul Catarinense. E-mail: tmg@unesc.net

Como citar:

Martins, R. J. & Gonçalves, T. M. (2014). Apropriação do espaço na pré-escola segundo a psicologia ambiental. *Psicologia & Sociedade, 26*(3), 622-631.