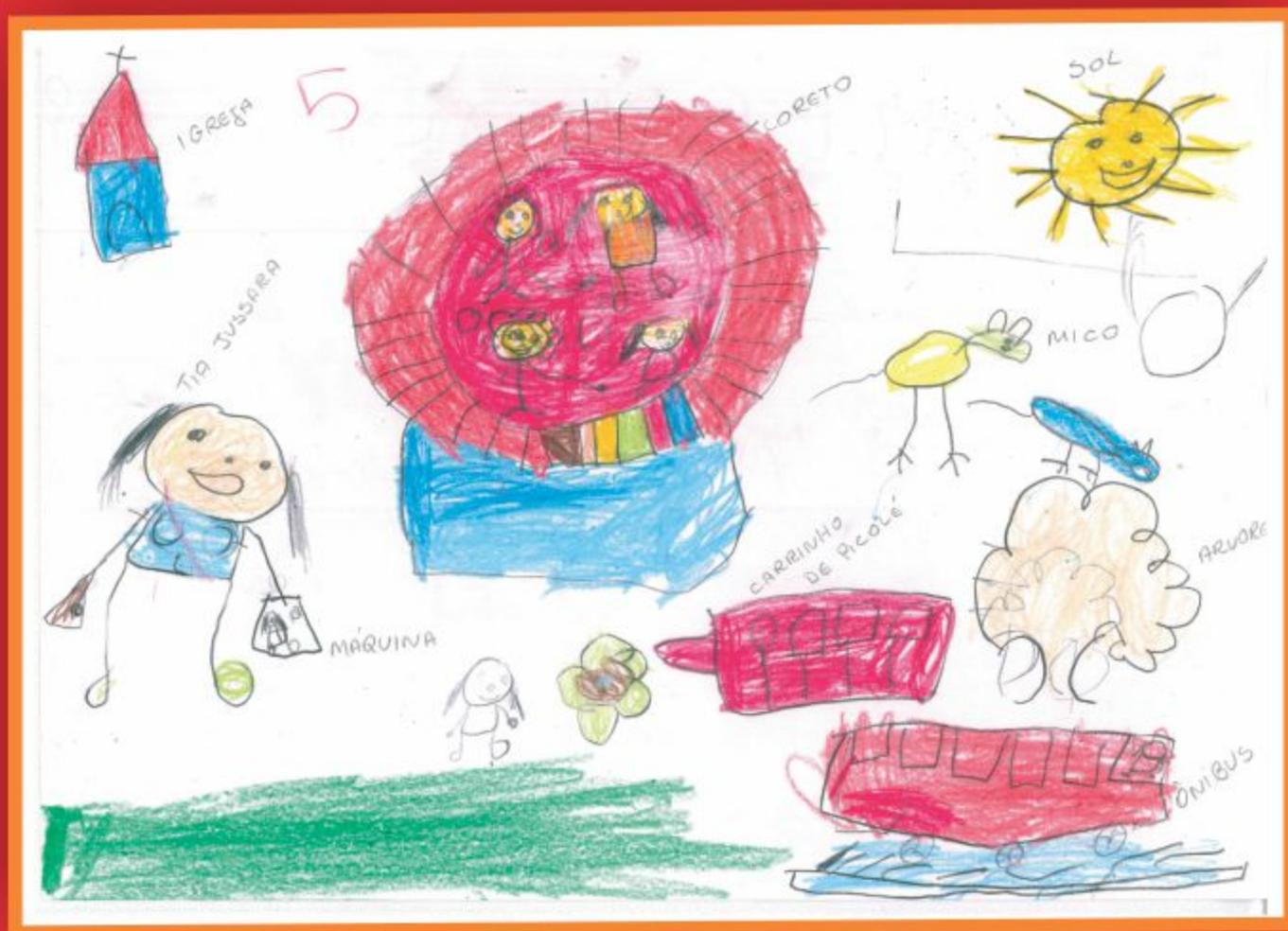


*A Ciranda das crianças fazendo
ciência na Praça Doutor Chaves
Montes Claros - MG*



Professora Dr. Jussara Melo de Carvalho

Montes Claros - Minas Gerais

**A Ciranda das crianças fazendo ciência
na Praça Doutor Chaves
Montes Claros - MG**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

G963c Guimarães, Jussara Maria de Carvalho, 1957-
A ciranda das crianças fazendo ciência em um espaço público: a praça
Dr. Chaves Montes Claros (MG) / Jussara Maria de Carvalho Guimarães. -
2009.
248 f. : il.

Orientadora: Marlene Teresinha de Muno Colesanti.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-Graduação em Geografia.

1. Educação ambiental - Minas Gerais - Teses. 2. Espaços públicos -
Montes Claros (MG) – Teses. I. Colesanti, Marlene Teresinha de Muno.
II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
Geografia. III. Título.

CDU: 504:37(815.1)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO

**A CIRANDA DAS CRIANÇAS FAZENDO CIÊNCIA EM UM
ESPAÇO PÚBLICO – A PRAÇA DR. CHAVES
MONTES CLAROS (MG)**

JUSSARA MARIA DE CARVALHO GUIMARÃES

UBERLÂNDIA (MG)

2007

JUSSARA MARIA DE CARVALHO GUIMARÃES

**A CIRANDA DAS CRIANÇAS FAZENDO CIÊNCIA EM UM
ESPAÇO PÚBLICO – A PRAÇA DR. CHAVES
MONTES CLAROS (MG)**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito à obtenção do título de doutor em Geografia.

Área de Concentração: Geografia e Gestão do Território

Linha de Pesquisa: Ensino, Métodos e Técnicas da Geografia

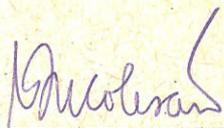
Orientadora: Prof. Dra. Marlene Teresinha de Muno Colesanti

**Uberlândia/MG
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
2007**

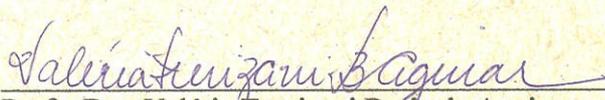
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

JUSSARA MARIA DE CARVALHO GUIMARÃES

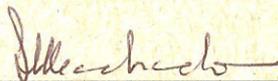
A CIRANDA DAS CRIANÇAS FAZENDO CIÊNCIA EM UM
ESPAÇO PÚBLICO – A PRAÇA DR. CHAVES
MONTES CLAROS (MG)



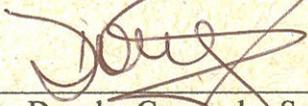
Prof. Dra. Marlene Teresinha de Muno Colesanti
Orientadora da Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Prof. Dra. Valéria Trevizani Burla de Aguiar
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF



Prof. Dra. Lucy Marion Calderoni P. Machado
Universidade Estadual Paulista - UNESP - Rio Claro



Prof. Dr. Douglas Gomes dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia - UFU



Prof. Dra. Adriany de Ávila Melo
Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Data: 13/ setembro de 2007

Resultado: Aprovada com distinção

Peço licença às crianças para dedicar estes escritos aos adultos que esqueceram a infância por ordem do tamanho das coisas que cresceram com eles.

Dedico aos Arquitetos e Engenheiro Ambiental, cujos sonhos do faz-de-conta se transformaram em labor. O brincar de casinha, de construções de curralzinhos com “bois de manga”, hoje é realidade edificada em diferentes tipos de construções. O plantar um “pezinho de abacate”, regá-lo e vê-lo crescer, cresceu também a vontade de ser um “Doutor do Mundo”.

A Ramon, à Maria Clara e ao Samuel, meus filhos Arquitetos, e a Zequinha meu filho Engenheiro Ambiental, eis a minha oferenda.

AGRADECIMENTOS

Gratidão, homenagens, referência, aplausos e abraços, seriam tantos e para tantas pessoas que muito contribuíram para que hoje eu pudesse finalmente concluir este trabalho. Como de fato, é uma “tese” que durante quatro anos foi sendo construída a duas mãos, ou melhor, por tantas mãos.

A você Professora Marlene T. de Muno Colesanti, minha orientadora que, mais que isso, tornou-se uma grande e estimada amiga, e de amigas nós nos tornamos confidentes, estimuladoras, educadoras ambientais. A cada passo, a cada etapa construída, o apoio estava ali. O incentivo, o estímulo para seguir em frente em uma fase complicada da minha existência, fizeram-se presentes. Agradeço a você, Marlene, pelas oportunidades singulares que me permitiram descortinar novas perspectivas profissionais. Confesso que foi um privilégio ter sido orientada por você, pois me foi permitido estabelecer um diálogo entre a Pedagogia e a Geografia, e pude transitar por caminhos até então desconhecidos, caminhos estes coroados pelo título de Mestre e agora Doutora. Muito obrigada!

Que bom revê-la, Dr^a. Valéria Trevizani Burla de Aguiar, que bom ter novamente a sua presença em minha banca. Sou grata pelos ensinamentos anteriores e, ainda mais, pelas idéias que aqui, com certeza, farão parte de um repertório enriquecedor.

A Dra. Lucy Marion Calderoni P. Machado e Dra. Adriany de Ávila Melo, também faço as minhas referências e agradecimentos, por terem aceito o convite e quero externar que as contribuições de vocês nesta banca, com certeza, contemplará a importantes reflexões.

Aos professores Dr. Douglas Gomes Santos e Dr^a Suely Del Grossi, quero referenciar pela participação nas bancas da defesa do projeto, exame de qualificação e, ao Dr. Douglas, pela participação na banca final da defesa. As contribuições de vocês foram ímpares; preciosas para a continuidade da pesquisa e plurais, no sentido de poderem ofertar os conhecimentos profundos que possuem e com muita humildade, estendê-los a mim. Pela competência, compromisso, carinho, beleza de gestos e seriedade, só tenho que louvá-los, agradecendo.

Aos meus professores do Doutorado, Dr^a Vânia Vlach e Dr. Júlio César Ramirez, devo agradecer pelas contribuições de novos ensinamentos que permitiram o fortalecimento e condução dos rumos da pesquisa. Notadamente, os conhecimentos adquiridos em suas aulas desencadearam outros, contemplando resultados qualitativos essenciais para o entendimento de questões epistemológicas que perpassam idéias focalizadas no pensamento geográfico.

Meus colegas de turma, como poderei agradecer-lhes? Talvez a própria convivência acolhedora pudesse se transformar em gestos de graças, de troca de experiências, da descontração durante “os lanches coletivos” das aulas de Vânia e Júlio. De Beatriz, Valéria e Gelze tornamo-nos grandes amigas. Como as considero! Não as esquecerei pelas acolhidas das terças-feiras, do primeiro Colóquio regado a Chá da Tarde.

A minha mãe Judith, mulher espelho do que sou hoje. Você que, com muita garra e sabedoria, soube educar-me com perseverança, transmitindo-me os valores reais do que é ser humana, simples, humilde. A sua sabedoria percorreu todos os momentos da minha vida. Ao conceder-me a vida, ensinou-me a lutar por um objetivo.

Aos meus filhos, Ramon, Maria Clara, Zequinha e Samuel, confesso que não saberia externar os meus sentimentos pela compreensão, apoio e incentivo que souberam tão bem a mim dispendir. Neste período, vocês se tornaram profissionais, mestra e quase doutora, e com isto têm demonstrado a cada dia o resultado de uma educação calcada em valores aprendidos na infância. Obrigada, antes de tudo, por representarem o meu eixo, o meu norte e terem dado sentido a minha vida. Obrigada, meus filhos, pela compreensão nas ausências necessárias durante o enclausuramento para rebuscar o conhecimento.

Também gostaria de compartilhar uma tristeza, a perda de uma grande pessoa que durante 26 anos compartilhou comigo uma vida de sonhos, tropeços e grandes realizações. Certamente, Jorge Tadeu, agora em um plano maior, estará torcendo pelo meu crescimento e como era do seu querer, tornando-me Doutora Ju, como costumava dirigir-se a mim. Obrigada, Jorge, pelos caminhos construídos até aqui. Você foi o responsável pelo meu crescimento pessoal, profissional. Você incentivou aquela “menina de trança”, insegura, tímida, calada, a se transformar em uma guerreira desprovida do medo e com o coração sempre aberto para apreciar o simples.

A Cléo Mendes, Emília Murta, Juliane Leite, Anna Paola e Marina Queiroz, minhas grandes amigas, obrigada pela sincera e incondicional amizade que nos une como irmãs durante tanto tempo. Sei que as minhas vitórias sempre foram conduzidas pelo bem querer e amor que despenderam dando-me força e o amparo de sempre. Vocês sempre transportaram o sentido real da vida, da busca.

Ao Professor Paulo César Gonçalves de Almeida, agradeço pela confiança em meu trabalho. Tenho a certeza de que o seu apoio foi de real valia para a conclusão deste. Professor Jânio Marques, as nossas discussões foram esclarecedoras bem como os conhecimentos apreendidos em suas aulas de história, muito obrigada.

Sei que são múltiplos os agradecimentos, a tantas pessoas amigas, cúmplices de uma convivência repleta de lições de otimismo e companheirismo. Obrigada Anne Soares, Sarah Cordeiro, Vanessa Apolinário, Vinícius, Telma Vasconcelos, Júnia, Dayse Magna, Michelle Espíndola, Marcos Roberto, Cida Queiroz, Rafael, José Aparecido, Carla e Solange Prates.

Soraya Cavalcante Nunes Ottoni e Sânzio Henriques, o trabalho de vocês foi um dos mais importantes, pois vocês deram à tese o corpo necessário para que pudesse vir a público para a estréia.

As minhas estimadas alunas do 3º e do 5º Períodos do Curso Normal Superior e do 5º Período do Curso de Pedagogia, o meu carinho e agradecimentos. A contribuição de vocês foi primordial para a finalização dos trabalhos. Sei que aprenderam muito, conforme declararam, como pesquisadoras iniciantes. Parabéns pela competência que demonstraram e eficiência nos trabalhos. Pelo acompanhamento de todas as etapas, faço referências a Juliana Nascimento, Ana Paula Silva e Danielle Santos, em nome das quais, estendo o meu carinho às demais.

Aos meus amigos Cássio Alexandre e Heberth Canela, “fiéis escudeiros”, obrigada pelos ensinamentos de que a harmonia do espírito conduz à harmonia do ser. Durante todo este período trouxeram-me o alento, a alegria e confortaram-me direcionando questões e referenciais para a pesquisa. A Rômulo Carvalho, agradeço pelos saberes e pelo sabor de ensinar-me o que é ser Doutora!

A Huagner Cardoso e Cidinha Rocha, obrigada pelo incentivo inicial do processo seletivo do Doutorado. A incerteza daquele momento foi destituída pelo apoio e apelo de vocês para que eu tentasse. E cá estou, finalizando o que o me ajudaram a iniciar.

À Secretaria Municipal de Planejamento e Infra-Estrutura da Prefeitura Municipal de Montes Claros, aos Diretores, Coordenadores, Professores das escolas municipais e particulares e Secretaria Municipal de Educação de Montes Claros, obrigada pela disponibilidade e presteza quanto à liberação dos alunos para a realização da nossa pesquisa. Em especial, agradeço a todas as crianças, que com brilho e beleza, alegrias estampadas enfeitaram a praça em tempos de pesquisa. A “ciranda” de vocês representou aprendizagens sobre tantas coisas simples que desacostumamos a olhar.

RESUMO

O tema desta pesquisa diz respeito à **Percepção das Crianças de cinco anos de idade em relação a um espaço público – a Praça Doutor Chaves** localizada na cidade de Montes Claros/MG, considerada o Núcleo Histórico e origem da cidade. Destacamos como objetivo central do trabalho, investigar que percepções têm as crianças de cinco anos de idade sobre o meio ambiente, delimitando um espaço específico – a praça e aprofundar os estudos referentes à Educação Ambiental na Educação Infantil. Como objetivos específicos, elencamos: observar as atividades perceptivas das crianças de cinco anos de idade em um espaço público; caracterizar as percepções ambientais de um mesmo espaço por crianças de classes sociais distintas e constatar se as percepções das crianças de uma mesma idade são diferenciadas por pertencerem a redes de ensino e classes sociais distintas. Para a consecução destes objetivos foi necessária a utilização de uma metodologia específica, pois, desenvolver pesquisas com crianças não é tarefa fácil e precisamos entender o que elas falam a partir das suas construções próprias e do seu mundo de fantasias. Além disso, entendê-las com visão de quem não é mais criança, constitui um desafio. A investigação baseou-se em uma abordagem fenomenológica cujos aspectos qualitativos não experimentais foram contemplados, utilizando como instrumentos para a coleta de dados a entrevista estruturada composta de seis questões abertas e análise de desenho aliada à oralidade. Foram sujeitos da pesquisa 88 crianças pertencentes a 4 Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI localizados em regiões periféricas de Montes Claros / MG e 83 crianças de 2 instituições de Educação Infantil da Rede Particular de ensino localizadas em regiões centrais da referida cidade. A escolha de crianças nesta faixa etária justifica-se por possuírem manifestações bastante representativas em relação às suas capacidades, dons, desejos e por possuir uma maneira muito peculiar de perceber e explicar os fatos, enfrentar situações exigidas por esta fase do desenvolvimento. Com 5 anos, a criança já possui marcas da sua individualidade, as suas relações com o meio são muito personalizadas, tende a ser realista, concreta, já utiliza a fala, o desenho, para esclarecer a percepção que tem do mundo que a cerca. A Tese está estruturada em cinco capítulos, sendo: Capítulo I “Uma escuta histórica da criança e da Infância. Era uma vez...”. Capítulo II “A Percepção decodificada pela leitura ambiental”; o Capítulo III “Do rabisco ao traço – do traço à forma – o desenho infantil”. Capítulo IV “Da Àgora à Praça”; o Capítulo V “A Ciranda das crianças fazendo Ciência em um espaço público”. Os resultados obtidos demonstraram que as crianças de cinco anos possuem percepções diferenciadas por pertencerem a classes sociais e redes de ensino diferenciadas. As pertencentes a um nível social mais baixo (Grupo 1) não conheciam a Praça Dr. Chaves, mas brincam em praças próximas às suas residências com certa frequência acompanhadas ou não dos pais. As crianças pertencentes à classe social alta (Grupo 2) conhecem a Praça Dr. Chaves, brincam nesta praça esporadicamente em companhia de seus pais, mas não brincam em outras praças ou não há praças próximas às suas residências. As crianças do Grupo 1 percebem a praça como um local para brincar e cheia de novidades, do Grupo 2 como um local para passear e, por já conhecerem este local, não demonstraram muita curiosidade. Em ambos os grupos, a praça representa um local para o lazer cuja função está intimamente entrelaçada com as condições sociais de utilização deste espaço. Para tal estudo, articulamos o nosso pensamento em várias áreas do conhecimento como a Geografia, a Pedagogia, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, buscando embasar e teorizar a questão

Palavras-Chave: Percepção, criança, educação ambiental, praça, espaço público.

ABSTRACT

The theme that prays presented, he/she concerns the Perception of the Children five years old in relation to a public space - the Square Doctor Chaves located in the city of Montes Claros/MG/Brazil, considered the Historical Nucleus and origin of the city. We highlighted as objective headquarters of this work, to investigate that perceptions have the five year-old children on the environment, delimiting a specific space - the square and to deepen the referring studies to the Environmental Education in the Infantile Education. As specific objectives, we selected: to observe the five year-old children's perceptive activities in a public space; to characterize the environmental perceptions of a same space for children of different social classes and to verify the children's of a same age perceptions is differentiated for they belong to teaching nets and classes different social Para the attainment of these objectives it was necessary the use of a specific methodology because, to develop researches with children is not easy task and we needed to understand what the children speak starting from your own constructions, through your world of fantasies. Besides, to understand them starting from our vision, of who is not more child, it constitutes a challenge. Starting from this understanding the investigation based on an approach methodological beginning that extols the previous suspension of every judgment on the domain of the knowledge in consideration, whose qualitative aspects don't try they were meditated, using as instruments for the collection of data the structured interview composed of six open subjects and drawing analysis formed an alliance with the in an oral way. They were subject of the research 88 children belonging to 4 Municipal Centers of Infantile Education - located *CEMEI* in outlying areas of Montes Claros / MG and 83 children of 2 institutions of Infantile Education of the Net Peculiar of teaching located in central areas of the referred city. The choice for children in this age group is justified for they possess quite representative manifestations in relation to your capacities, talents, desires and for possessing a very peculiar way to notice and to explain the facts, to face situations demanded by this phase of the development. Besides, we detached that with 5 years the child already possesses marks of your individuality, your relationships with the healthy middle very personalized, you/he/she tends to be realistic, concrete, you/he/she already uses the speech, the drawing, to clear your perception that has of the world that the fence the Thesis is structured in five chapters, being: Chapter I " One listens historical of the child and of the Childhood. It was once. . . ". Chapter II "the Perception decoded by the environmental" reading; the Chapter III " Of the scribble to the line - of the line to the form - the infantile " drawing. Chapter IV " Of the "the philosophers' square" to the current Square "; the Chapter V " the children's Dance in circles making Science in a public " space The obtained results demonstrated that the five year-old children possess perceptions differentiated for they belong to social classes and teaching nets differentiated. The belonging to a lower social level (Group 1) they didn't know the Square Dr. Keys, but they play at close squares to your residences with certain frequency accompanied or not of the parents. The children belonging to the high social class (Group 2) they know the Square Dr. Keys, they play in this square rarely in your parents' company, but they don't play at other squares or there are not close squares to your residences. The children of the Group 1 notice the square as a place to play and full of innovations and the children of the Group 2 as a place to walk and for they already know this place they didn't demonstrate a lot of curiosity. In both groups, the square represents a place for the leisure whose function is intimately interlaced with the social conditions of use of this space. For such a study, we articulated our thought in several areas of the knowledge as, the Geography, the Pedagogy, the Sociology, the Philosophy, the Psychology, looking for to base and to speculate the subject

Home-Work: Perception, children, environmental education, square, public space.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 – Presença do Animismo.....	61
Figura 02 – Conceção de Espaço.....	100
Figura 03 – Relação Espacial	101
Figura 04 – Espaço Projetivo	102
Figura 05 – Espaço Projetivo	103
Figura 06 – Espaço Projetivo	103
Figura 07 – Espaço Projetivo	104
Figura 08 – Espaço Projetivo	104
Figura 09 – Representação da Praça da Matriz	125
Figura 10 – Representação da Praça da Matriz	126
Figura 11 – Plano Deitado	127
Figura 12 – Realismo psicológico da criança.....	129
Figura 13 – Representação da imaginação da criança.....	130
Figura 14 – Representação da imaginação da criança.....	130
Figura 15 – Representação da imaginação da criança.....	130
Figura 16 – Detalhes da Praça da Matriz.....	131
Figura 17 – Desenho tipo Raio X – transparência.....	132
Figura 18 – Fase do Grafismo – Rabisco	134
Figura 19 – Estágio Vegetativo-Motor.....	135
Figura 20 – Estágio Representativo.....	135
Figura 21 – Estágio Comunicativo	136
Figura 22 – Evolução do Desenho – Projeção do Esquema Corporal.....	137
Figura 23 – Evolução do Desenho – Boneco batata, boneco estrada e boneco flor.....	138
Figura 24 – Evolução do boneco estrada.....	138
Figura 25 – Evolução do boneco casa	139
Figura 26 – Fenômeno da transparência.....	139
Figura 27 – Figura irradiante	142
Figura 28 – Evolução da figura irradiante	143
Figura 29 – Semiologia plástica	144
Figura 30 – Expressão de sentimentos	145
Figura 31 – Esforço realístico.....	146
Figura 32 – Representação do real	148
Figura 33 – Representação do real	148
Figura 34 – Representação do real	149
Figura 35 – Utilização do espaço	150
Figura 36 – Utilização do espaço	151
Figura 37 – Utilização do espaço	152
Figura 38 – Utilização do espaço	153
Figura 39 – Utilização do espaço	153
Figura 40 – Utilização do espaço	154
Figura 41 – Dimensões , traços e formas de desenhos	155
Figura 42 – Dimensões, traços e formas de desenhos	156
Figura 43 – Influência dos “mass media”.....	160
Figura 44 – Representação da Praça da Matriz	173
Figura 45 – Praça da Matriz no início do povoamento	174

Figura 46 – Praça da Matriz atualmente.....	174
Figura 47 – Casarões existentes atualmente na Praça da Matriz.....	176
Figura 48 – Praça da Matriz atualmente.....	177
Figura 49 – Percepção do que é uma praça	191
Figura 50 – Representação figurativa da Praça da Matriz.....	193
Figura 51 – Percepção de uma criança em relação À Praça.....	197
Figura 52 – O que mais gostaram na Praça da Matriz – Grupo 01	199
Figura 53 – O que mais gostaram na Praça da Matriz – Grupo 01	199
Figura 54 – O que mais gostaram na Praça da Matriz – Grupo 01	200
Figura 55 – O que mais gostaram na Praça da Matriz – Grupo 01	200
Figura 56 – Coreto da Praça da Matriz.....	201
Figura 57 – Saída da Escola	203
Figura 58 – Saída da Escola	203
Figura 59 – O Coreto	204
Figura 60 – O Ônibus	205
Figura 61 – O Ônibus	205
Figura 62 – O Ônibus	206
Figura 63 – O que mais gostaram na Praça da Matriz - Grupo 02.....	207
Figura 64 – O que mais gostaram na Praça da Matriz – Grupo 02	208
Figura 65 – O que mais gostaram na Praça da Matriz - Grupo 02.....	208
Figura 66 – O que mais gostaram na Praça da Matriz - Grupo 02.....	209
Figura 67 – O que mais gostaram na Praça da Matriz – Grupo 02	209
Figura 68 – O que mais gostaram na Praça da Matriz - Grupo 02.....	210
Figura 69 – O que mais gostaram na Praça da Matriz – Grupo 02	210
Figura 70 – Percepção da cor aliada à questão de gênero	214
Figura 71 – Objetos percebidos na Praça da Matriz.....	216
Figura 72 – Percepção de movimento	218
Figura 73 – A Percepção do Semáforo.....	222
Figura 74 – A Percepção de uma onça na Praça da Matriz	223
Figura 75 – Condicionantes psicológicos da percepção de uma criança.....	226

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 – O que é uma praça para você ? Grupo 01	192
Tabela 02 – O que é uma praça para você ? Grupo 02	195
Tabela 03 – Você conhecia a Praça da Matriz ? Grupo 01.....	196
Tabela 04 – Você conhecia a Praça da Matriz ? Grupo 02.....	198
Tabela 05 – O que mais gostaram na Praça da Matriz ? Grupo 01	201
Tabela 06 – O que mais gostaram na Praça da Matriz ? Grupo 02	206
Tabela 07 – Que sons você ouviu aqui na Praça da Matriz?	211
Tabela 08 – Que cheiros você sentiu aqui na Praça da Matriz?	212
Tabela 09 – Que cores você viu aqui na Praça da Matriz?.....	213
Tabela 10 – Que objetos você viu aqui na Praça da Matriz?.....	215
Tabela 11 – Que movimentos você viu aqui na Praça da Matriz?	217
Tabela 12 – Você brinca em uma praça perto da sua casa? Grupo 01	219
Tabela 13 – Você brinca em uma praça perto da sua casa? Grupo 02	219
Tabela 14 – Do que você sentiu falta nesta praça? Grupo 01.....	221
Tabela 15 – Do que você sentiu falta nesta praça ? Grupo 02.....	227

LISTA DE MAPAS

Mapa 01 – Mapa de Minas Gerais localizando Montes Claros (MG).....	178
Mapa 02 – Mapa de Montes Claros localizando os bairros – lócus da pesquisa.....	185

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Quadro comparativo dos Períodos / Estágios do Desenvolvimento Infantil segundo o pensamento de Celestin Freinet, Henri Wallon e Jean Piaget.....	59
Quadro II – Conceitos de praça de acordo com a percepção das crianças: Aspectos funcionais, ambientais e comportamentais	195

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO I - Uma escuta histórica da criança e da infância. Era uma vez	31
1.1 A representação iconográfica da infância/criança e outras práticas	31
1.2 Do anonimato a cidadã – significados e sensibilidades da infância e da criança	33
1.3 Concepções e significados da infância/criança interpretados por grandes pensadores	42
1.3.1 Os sujeitos infantes aprendizes na percepção de Vygotsky e Piaget.....	53
1.5 Base legal de amparo à infância e a criança	68
CAPÍTULO II - A Percepção Decodificada por Diferentes Leituras	71
2.1 Uma Introdução à Percepção e Fenomenologia	71
2.2 Teorias da Percepção e alguns fundamentos conceituais	81
2.3 A Idéia de Espaço: um aspecto distintivo na percepção da criança	94
2.4 Percepção e Meio Ambiente: conexão que se consolida.....	108
2.5 Um espaço, um lugar, um ambiente: novas sensibilidades refletidas pela percepção da paisagem	119
CAPÍTULO III - Do rabisco ao traço – Do traço à forma – O Desenho Infantil	123
3.1 As diferentes fases e leituras do desenho infantil.....	125
3.2 O Desenho e a apreensão do espaço pela criança – Os Mapas.....	161
CAPÍTULO IV - As Dimensões Pessoais, Sócio-Históricas, Políticas e Ambientais do Espaço Público - A Praça.....	165
4.1 Da “Ágora” à “Praça” – espaços coletivos para o exercício da retórica e lazer.....	165
4.2 A Praça Dr. Chaves – Praça da Matriz	173
CAPÍTULO V - A Ciranda das Crianças Fazendo Ciência na Praça Dr. Chaves – Praça da Matriz	183
5.1 Desdobramento Metodológico	184
5.2 Resultados da Pesquisa.....	191
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	230
REFERÊNCIAS	237
ANEXOS	

As crianças têm uma posição singular para exercer papel integral na mudança do curso da história humana da Terra. Sua flexibilidade de resposta à mudança, sua tendência de admirar-se, sua curiosidade natural e a necessidade de moldar um relacionamento inicial com o mundo podem, juntos, servir como um ponto crucial para ajudarmos a próxima geração a construir um relacionamento ecologicamente sensível com o mundo.

(HUTCHISON, 2000)

Introdução

SARAH



*"A Praça é um lugar para
abraçar as pessoas"*

INTRODUÇÃO

O fascínio do pesquisador centra-se em querer desnudar práticas cotidianas, aprofundar conceitos, julgar propostas, acentuar inovações. Estas pretensões fazem parte deste estudo, cuja investigação instala-se sobre as percepções que as crianças de cinco anos de idade, da rede pública e particular de ensino do município de Montes Claros/MG, têm sobre o meio ambiente, destacando um espaço público – a Praça Dr. Chaves – “Praça da Matriz”.

Mais que investigar e dissertar sobre um tema, pretende-se travar reflexões no intuito de contribuir para a superação do conhecimento fragmentado e efêmero que se tem propagado nas instituições educacionais a respeito das questões ambientais.

Sobre estas, muito se tem refletido e discutido no decorrer dos anos, principalmente nos dias atuais. Mas essas reflexões e discussões, muitas vezes, não têm recebido uma atenção especial no que tange ao seu lado educativo institucionalizado, pois quase sempre as questões ambientais são trabalhadas nas escolas de forma desafinada, descontextualizada, não se reconhecendo a complexidade da natureza e da sociedade humana, limitando com isso a construção do conhecimento das crianças, jovens e adultos sobre o ambiente em que vivem e convivem.

É bem verdade que vivemos, hoje, em uma sociedade aliada ao desenvolvimento tecnológico e econômico, que tem contribuído para aumentar a interferência depredatória do homem na natureza que só pensa em satisfazer os seus desejos e necessidades exigido pelo mundo capitalista. Surgem, com isso, os conflitos quanto ao uso do espaço e dos recursos nele contidos.

Destacamos como objetivo central da pesquisa, investigar que percepções têm as crianças de cinco anos sobre o meio ambiente, delimitando um espaço específico – a praça e aprofundar os estudos referentes à educação ambiental na Educação Infantil. Como objetivos específicos destacamos: observar as atividades perceptivas das crianças de cinco anos de idade em um espaço público; caracterizar as percepções ambientais de um mesmo espaço por crianças de

classes sociais distintas e constatar se as percepções das crianças de cinco anos são diferenciadas por pertencerem a redes de ensino e classes sociais diferenciadas.

Para a consecução destes objetivos, utilizamos uma metodologia específica. Desenvolver pesquisas com crianças não é tarefa fácil e precisamos entender:

O que as crianças falam, com seu mundo de fantasias, com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão de quem não é mais crianças. Esse é o desafio para os pesquisadores, analisar os relatos infantis com uma construção teórico-metodológica de adultos sobre o material empírico coletado também por adultos (FARIA; DEMARTINE, 2003, p.14)

Com este desafio, e para responder aos objetivos listados, anteriormente, elegemos como metodologia, a pesquisa qualitativa não experimental, comumente chamada de “estudo de campo”, utilizando a técnica de observação participante, que se dispõe a compartilhar as experiências dos sujeitos a serem pesquisados.

Ludke e André (1986, p.35) afirmam que *“a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento (também, chamada de naturalística).”* Esta abordagem, ainda segundo os mesmos autores, apresenta as seguintes características:

Os dados coletados são predominantemente descritivos. O material obtido é rico em descrições, situações; a preocupação com o processo é muito maior do que o produto; por fim a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, em que não há a preocupação em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início do estudo (p.33-34).

Segundo Moreira (2002, p.15), *“os experimentos de campo têm qualidades diversas, pois se adaptam bem ao estudo de problemas sociais, organizacionais, psicológicos e educacionais de grande interesse”*. Acrescenta ainda que *“o estudo de campo diz respeito às espécies de atividades levadas a cabo pelo pesquisador quando ele trata com as pessoas que são o objeto de seu estudo”*. A observação participante justifica-se para este estudo, por constituir uma *“estratégia de campo que combina ao mesmo tempo a participação ativa”* (MOREIRA, 2002, p.52). Minayo (1994) também ressalta a importância da pesquisa qualitativa, como sendo aquela que trabalha com a vivência, com a experiência, com a cotidianidade, respondendo a questões muito particulares.

Em relação ao universo pesquisado e de acordo com informações obtidas pela 22ª Superintendência Regional de Ensino de Montes Claros, a rede municipal de ensino de Montes Claros possui 3.134 alunos, 124 turmas de alunos com a idade de cinco anos e a rede particular de ensino com 1.380 alunos distribuídos em 82 turmas com a mesma idade, (Senso Escolar / 2004). Das 54 escolas particulares de Educação Infantil e das 37 escolas municipais existentes em Montes Claros (MG), estabelecemos uma amostra de 04 (quatro) escolas municipais localizadas nas regiões Norte, Sul, Leste e Oeste da cidade, respectivamente, e 02 (duas) escolas particulares localizadas nos bairros centrais de Montes Claros. Como sujeitos da pesquisa foram selecionadas crianças que completassem cinco anos e cinco meses, no período de 22 de março a 22 de maio do ano de 2007. Conseguimos encontrar 155 crianças com essa idade. O contato com as escolas foi feito por correspondência para a Secretaria Municipal de Educação e Diretores das escolas particulares, ocasião em que prestamos esclarecimentos em relação à investigação e procedimentos a serem adotados em relação à coleta de dados junto com os alunos.

A escolha pela idade cronológica - cinco anos - justifica-se por diversas razões, que serão detalhadas em capítulo posterior, mas de imediato, poderíamos dizer que a criança nesta idade já manifesta suas capacidades, dons, desejos e possui uma maneira muito peculiar de perceber e explicar os fatos, enfrentar situações exigidas por esta fase do desenvolvimento

Segundo Gesell (1998, p.46) a *“criança de cinco anos já possui marcas da sua individualidade. As suas relações com o meio são muito personalizadas, tende a ser realista, concreta e a referir tudo à sua pessoa.”* Ainda nesta idade, a criança utiliza as palavras, a fala, o desenho, para esclarecer a sua percepção que tem do mundo que a cerca. Piaget (1996) denominou esta fase de Período Pré-Operacional, que compreende a idade de dois a sete anos. Enderle (1987, p.57) acrescenta que

Este período do pensamento pré-operacional se caracteriza pela aquisição da capacidade simbólica: quer dizer, já não depende das sensações e movimentos, mas é capaz de distinguir um significador (palavras, imagens) daquilo que ele significa (objeto ausente).

É uma idade fantástica, em que o pensamento torna-se mais adequado ao real preparando-se para a entrada no pensamento lógico.

A escolha das escolas da Rede Municipal justifica-se pelo fato de que toda a Educação Infantil é municipalizada, assim como pela facilidade de acesso às instituições. Os Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIs), assim denominadas, estão localizadas na periferia de Montes Claros. Quanto à rede particular, deveu-se pelo fato de estar atuando como docente do curso de Pedagogia e Normal Superior, e possuir alunas que são professoras ou proprietárias de escolas infantis. Estas escolas estão localizadas em áreas centrais, bairros periféricos de classe social média e alta e outras pequenas escolas em bairros periféricos de classe social de baixa renda.

Em relação à coleta de dados, levou-se em conta o tipo de abordagem da pesquisa. Para tal, as crianças foram conduzidas (toda a turma), para uma “aula passeio¹” na Praça Dr. Chaves – Praça da Matriz, acompanhadas por seu professor, pela pesquisadora e por alunas do Curso de Pedagogia e Normal Superior da Universidade Estadual de Montes Claros - Unimontes, como colaboradoras que auxiliaram no registro das respostas das crianças e em outras observações. Anteriormente, foi solicitado aos pais, a autorização para o deslocamento do(a) seu(a) filho(a) da escola. O horário para a realização das atividades foi acordado com a escola e pais dos alunos.

No local, após a exploração de todo o espaço da praça, pelas crianças, seis questões foram feitas às crianças no sentido de averiguar que conhecimentos possuem a respeito do que seria uma praça, sendo: Você conhecia a Praça da Matriz? O que você sabe sobre a Praça da Matriz? O que você mais gostou na Praça da Matriz? Que sons, cheiros, cores, objetos, pessoas, movimentos, texturas, você percebeu na Praça? O que a praça significa para você? Do que sentiu falta na praça? Você costuma brincar em uma praça perto da sua casa? Esta ordem pré-determinada de questões serviu para o direcionamento da atividade. Sabemos, pois, que a flexibilidade em pesquisa com crianças é fato primordial, pois poderão surgir outras questões não programadas derivadas das observações. Assim sendo, deixamos espaço para questões suplementares ou mesmo aditivas sempre que algo interessante e não previsto aparecesse, obedecendo, com isso, a imprevisibilidade das respostas das crianças.

¹ Aula Passeio: metodologia proposta por Celestin Freinet (1920) que consiste na organização de saídas diárias dos alunos pelas ruas, praças, para observação da natureza.

Depois de anotadas as respostas das crianças, os professores receberam orientações quanto à próxima atividade a ser realizada em sala de aula, de volta à escola, onde cada criança recebeu lápis de cor e papel para que pudesse registrar suas percepções por meio do desenho.

A metodologia perpassou, então, pelo desenho que foi um dos instrumentos importantes utilizados para a coleta de dados e que, aliado ao relato oral, nos auxiliou a desvendar as percepções das crianças. A leitura das falas das crianças foi transcrita na íntegra e os desenhos foram analisados, segundo uma sustentação teórica de diversos autores que trabalham com análise do desenho infantil.

Essas modalidades tiveram por objetivo atender aos alunos que têm facilidade para se expressar oralmente ou de outra forma, através de figurações. Poderíamos encontrar, também, crianças tímidas frente a pessoas não comuns em seu cotidiano, no caso, a pesquisadora e colaboradores.

Procuramos embasar teoricamente a metodologia utilizada nesta pesquisa, nas autoras Faria e Demartine (2002) que, com sapiência, nos esclarecem sobre o valor do desenho infantil conjugado à oralidade. Esta conexão - desenho e oralidade - representa instrumentos que nos permitem conhecer melhor o pensamento das crianças. Alertam-nos ainda que devemos ter o cuidado de não “engessar” a produção infantil,

enquadrando-a em determinados padrões tendo a opção de utilizar as falas de seus produtores no momento da produção, considerando que, entre os mesmos, o que é afirmado em um determinado momento pode sofrer alterações logo em seguida (FARIA e DEMARTINE, 2002, p.71).

A análise dos dados assim composta situou em representações as percepções das crianças, constituindo-se uma abordagem qualitativa, pois esta responde a questões muito particulares que, segundo Minayo (1994, p.21), *“trabalha com um universo significativo, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalizações de variáveis”*.

A utilização dos espaços públicos, no caso em estudo – a praça, vem, a cada dia, sendo assunto de interesse de diferentes áreas, justamente por ser este espaço detentor de

possibilidades e vivências plurais, dentre estas, destacamos o lúdico, o lazer, o contato com a natureza, o lugar onde “os aposentados” (geralmente do sexo masculino) se agrupam em bate-papos, misturados ao barulho de crianças com seus folguedos. Esse fato foi observado na Praça Dr. Chaves – Montes Claros (MG).

O ambiente urbano, principalmente das cidades de porte médio e grande, vem sendo modificado, dado às proporções do crescimento econômico, apareceram com este, os problemas sociais de ocupação de espaços públicos, principalmente pelas crianças. Em Montes Claros (MG), não é mais fato costumeiro cenas de crianças brincando nas ruas, praças, pessoas caminhando tranquilamente à noite. A violência urbana acabou por colocar as pessoas em prisões domiciliares, cada vez mais fortalecidas, pondo um fim na liberdade das pessoas.

A Praça Dr. Chaves, antes denominada “Pátio da Fazenda de Montes Claros”, “Largo da Matriz” e ultimamente conhecida simplesmente como “Praça da Matriz”, era um espaço valorizado e humanizado, onde o Coreto era preenchido pelas notas musicais, onde as crianças se sentiam à vontade para a realização das suas brincadeiras, pela entrada de viajantes, e pelas fogueiras nas noites das festas juninas. Era assim o Arraial de Nossa Senhora da Conceição e São José de Formigas – hoje a cidade de Montes Claros/MG.

A Praça Dr. Chaves, uma área tombada pelo município e que vem a cada dia sendo revitalizada e utilizada para diferentes atividades artísticas, culturais, religiosas, atos públicos, etc. A Cidade Velha ou Núcleo Histórico da cidade começa a ganhar vida nova. Mas, como o Núcleo Histórico ganhará vida sem ouvir as vozes das crianças, como expressão de interesse pela natureza, sem que elas contribuam com suas percepções e observações?

Este é um dos aspectos mais perturbadores da pesquisa. Certamente esta questão constitui o problema central da investigação, no intuito de refletirmos mais, ouvirmos mais, o que sentem, o que pensam, o que percebem sobre um espaço que antes era considerado das crianças e que hoje, vê-se um número cada vez mais reduzido de infantes que brincam nas praças. Aos poucos, a praça deixará de ser um lugar de encontro, de aprendizagens coletivas para se tornarem simples passagens ocupadas por adultos.

O que problematizamos e precisamos auscultar neste trabalho é justamente estas vozes infantis em suas variadas condições sociais, sobre as percepções ambientais que possuem em seu repertório imaginativo e/ou real, pois as crianças expressam seus sentimentos nestes dois eixos.

Preocupa-nos o empobrecimento das matrizes do imaginário das crianças, algo espantoso que aflora com tamanha velocidade e força no cotidiano delas, que subtrai, a cada dia, a noção da fantasia, dos traços de memórias dos lugares. Nas crianças, o olhar e o saber advêm de suas observações investigativas. Requer então entender como estas crianças percebem um espaço público – a praça em Montes Claros (MG). Será que elas o percebem da mesma maneira pertencendo a grupos sociais e escolas distintas? Será que as crianças conhecem a Praça Dr. Chaves, origem da cidade em que moram? Será que as crianças utilizam a praça como espaço para o lazer, independente da classe social a que pertencem? Conhecem este ambiente? Fazem a mesma leitura dos sons, cores, texturas, cheiros, objetos, pessoas, movimentos, ali existentes? O que será uma praça para uma criança de cinco anos de idade? O que na praça faz falta a ela? Estes questionamentos fazem-se presentes e carecem de explicações elaboradas, para que se possa atuar de maneira certa e consciente frente ao trabalho com crianças.

Apostar, então, na educação perceptiva das crianças significa antes de tudo, apostar em uma cidade educadora, em uma escola realmente educadora que entende e valoriza estas percepções e organiza-as como base de conquistas e descobertas do ambiente que a cerca, pois ninguém aprende a olhar ao redor do nada.

O realce da pesquisa em Educação Infantil é decorrente de alguns fatores, como por exemplo, da experiência como professora do Curso de Pedagogia e Normal Superior – Educação Infantil, e de outras licenciaturas, além de atuar como Coordenadora do Pólo Universitário de Educação Infantil e do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Educação Infantil e Ensino Fundamental (séries iniciais) da Universidade Estadual de Montes Claros/MG – Unimontes. O exercício profissional tem proporcionado oportunidades para um convívio constante com professores-alunos que atuam na rede pública municipal e particular de ensino, e isso tem contribuído para acentuar ainda mais a nossa preocupação, pois em seus relatos, vivências e experiências deixam transparecer que em suas práticas continuam destacando as questões ambientais de maneira esporádica, em projetos relâmpago ou em comemorações específicas.

Muitas vezes, os professores-alunos declaram suas preocupações com o meio ambiente, mas a rotina escolar, as cobranças pedagógicas, acabam desviando as suas atenções somente para o processo de alfabetização – ler e escrever – e outras atividades inerentes ao currículo escolar, não concebendo a “alfabetização ambiental” de forma interdisciplinar. Percebe-se que ainda não demonstraram proficiências quanto à necessidade urgente desta alfabetização ambiental, desconhecendo até que faz parte do currículo escolar de forma transversal, inter e multidisciplinar, e mais, às vezes, desconhecem que as questões ambientais estão impregnadas em nosso corpo, em nossas mentes, em nossas atitudes, comportamentos, enfim, em nossa vida. Sem este entendimento, com certeza estaremos preparando em nossas escolas “o analfabeto ambiental”, como nos alerta Dias (2002, 85:86), “*o analfabetismo ambiental representa a maior ameaça à sustentabilidade da civilização humana...*”

Outro fator a destacar e que muito contribuiu para o nosso pensamento imediato, surgiu por ocasião da investigação sobre os conceitos – meio ambiente, ecossistema e sustentabilidade, tema da nossa Dissertação de Mestrado (2002) – Universidade Federal de Uberlândia/MG, em que foram partícipes da pesquisa, alunos da 8ª série (final de ciclo do ensino fundamental) e professores de Geografia e Ciências da rede pública estadual e municipal de ensino de Montes Claros /MG.

Os resultados demonstraram que, apesar destes alunos já possuírem as suas estruturas cognitivas formadas, pouco ou quase nada sabem a respeito dos conceitos referidos, consideração também válida para os professores que, quando questionados sobre o que alicerçaram suas respostas em conceitos pertencentes à década de 1970, data em que a maioria havia concluído a graduação. Constatamos então, o quanto o trabalho com conceitos é primordial para mudanças de atitudes, pois só poderemos agir mediante um conhecimento, uma percepção clara do fato da situação concreta.

Eleger, então, a infância como campo de pesquisa estaremos, com certeza, proporcionando às crianças menores, oportunidades para a construção de um conhecimento quanto à conservação de um ambiente saudável, seja o da escola, das suas residências ou de um espaço público de lazer.

Há de se destacar também que as crianças, por natureza, são grandes pesquisadoras do ambiente que a cercam, pois possuem uma característica importante e peculiar que é a observação. Com isso, seremos nós pesquisados e pesquisadores, observados e observadores.

O interesse pela infância advém, ainda, de um encontro com diversas literaturas que, ora temos contato, e que nos tem instigado a observar como a infância está sendo “desinventada” ou “reinventada” com o advento das novas tecnologias, da comunicação. Sabemos, no entanto, que esta fase da vida, na realidade, nunca foi verdadeiramente assumida como uma identidade específica, como declara Corazza (2002, p.196-197).

Se de um lado, elegemos a infância como a que contém a chave explicativa para o que somos, pensamos, sentimos, de outro fazemos de tudo para que os infantes deixem de ser infantes. Para que se tornem, cada vez mais acelerada e precocemente, em tudo semelhante a nós [...] transformamos em ocupados mini-executivos, com lotadas agendas eletrônicas e celulares, ou em pequenas *top models*, lolitas e minimadames.

Esta citação vem, com muita propriedade, ilustrar a infância atual, cujas preocupações dos adultos estão contempladas nas ações das crianças, de forma a acelerar o mercado capitalista de bens consumíveis. Não podemos, pois, permitir que a infância seja “modelada”, conforme estes padrões; e que seja sim um período da vida em que possa simbolizar a inocência, a liberdade, a criatividade e a sensibilidade.

No entanto, a concepção que hoje temos de infância /criança percorreu um longo caminho foi sendo construída à medida que os ideais pedagógicos, sociais, políticos foram se transformando. Na educação grega do período clássico, por exemplo, “*infância referia-se a seres com tendências selvagens a serem dominadas pela razão e pelo bem ético e político*” (OLIVEIRA, 2002:44). Já o pensamento medieval entendia a infância como evidência da natureza pecadora do homem, pois nela a razão, reflexo da luz divina, não se manifestaria. Mesmo os filósofos do Renascimento e da Idade Moderna não perceberam a infância como um período no qual a razão emerge, embora sem poder lidar plenamente com as informações que recebe de seu meio.

Estas e outras questões serão aprofundadas na estruturação do trabalho, sendo que o **Capítulo I – “Uma escuta histórica da criança e da infância. Era uma vez ...”**, tratará do percurso histórico do surgimento da criança e da infância e suas representações sociais. Em relação ao

estudo da percepção, e no nosso caso a percepção infantil, articulamos o pensamento em várias áreas do conhecimento, como a sociologia, a filosofia, a psicologia e a pedagogia, buscando embasar a questão em Ponty (1996), Guenther (1980), Coll (1995), Ferreira (1977), Davis (1994), Piaget (1996), Áries (1981), Tuan (1980), Del Rio e Oliveira (1996), Arnheim (2002), Froebel (1952), Chauí (2002), Freinet (1966), Rousseau (1778), dentre outros. Suas idéias e conceitos serão traduzidos no **Capítulo II “A Percepção decodificada pela leitura ambiental”**.

Em um **III Capítulo – “Do rabisco ao traço – do traço à forma – o desenho infantil”** discute-se a evolução do desenho da criança, considerado como uma das metodologias importantes para a nossa apreciação e análise de dados, pois a percepção das crianças em relação à praça foi coletada com a utilização deste instrumento aliado à oralidade.

No **Capítulo IV “Da Ágora à Praça”** faremos referência à evolução do conceito de Praça, como um espaço social, político, de lazer, assim como um potencial turístico tão pouco explorado ultimamente. Reservamos também, para este capítulo, a descrição da Praça Dr. Chaves reconstruindo o marco histórico do município de Montes Claros.

O **Capítulo V “A ciranda da Infância fazendo ciência em um espaço público”** exalta as percepções das crianças de classes sociais diferentes e pertencentes a redes de ensino pública e particular, cujo trabalho de pesquisa recai sobre o desenho e a oralidade em busca de desvendar o que sentem, o que vêem (sons, pessoas, objetos, texturas, cheiros, etc.).

Frente a estas questões, propõe-se investigar sobre que percepções têm as crianças de cinco anos sobre o meio ambiente, aprofundando os estudos referentes à educação infantil. Pretende-se, ainda, verificar por meio dos seus relatos e outros registros, a percepção que têm sobre o meio ambiente – espaço público – a praça.

Desta feita, ao instrumentalizarmos o nosso olhar para as percepções infantis, estaremos fundamentando o nosso estudo em interpretações de diversos teóricos que traduzem conceitos e interpretações diversas sobre a criança, infância, meio ambiente, educação ambiental, percepção e espaço.

Esperamos, com esta pesquisa, contribuir para que possam proliferar outras investigações científicas relacionadas à percepção ambiental na infância, pois este período representa uma singularidade, um espetáculo de fantasias, que nos emerge do mundo dos adultos a partir de um encontro com as sensibilidades que brotam das crianças, essas “tecelãs” de memórias, de fatos, de história, de imagens, de vida.

Capítulo I

Uma escuta histórica da criança e da
infância. Era uma vez...



*"A Praça é um lugar de
sentar e passear"*

CAPÍTULO I

Uma escuta histórica da criança e da infância. Era uma vez...

(...) a infância traz encerradas em si todas as condições superiores do destino humano. Ela mesma não sabe disso: porque a sabedoria tem qualquer coisa de inconsciente. Mas vivem dentro dela todas as capacidades da vida, por mais difíceis, inacreditáveis, longínquas e indefiníveis que sejam (Cecília Meireles).

1.1 A representação iconográfica da infância/criança e outras práticas

A concepção de infância/criança que conhecemos hoje é fato recente. Nem sempre aconteceu do mesmo modo, existe, portanto, uma história. Durante muito tempo, os pensamentos sobre os significados da infância e da criança estiveram ancorados em diversas idéias e modelos sociais e, conseqüentemente, instalados nas armaduras familiares, religiosas e culturais.

Para desencadear o processo da construção histórica e social da criança e da infância, procuraremos, neste capítulo, articular os pensamentos, problematizando-os e refletindo acerca da relação existente entre o surgimento da infância e sobre as suas condições atuais. Em seu pioneiro trabalho, o francês Philippe Ariès (1981) discorreu, no início dos anos 1960 na Europa, sobre a “História Social da Criança e da Família”, tomando o final da Idade Média como ponto de partida e o século XIX como ponto de chegada.

Ariès (1981) descreve as imagens da infância/criança através de iconografias religiosas. Destaca que os homens dos séculos X – XI não se detinham diante da imagem da infância, pois, não representava para eles nenhum interesse, nem tão pouco realidade. A arte Medieval do século XII, desconhecia a infância ou não tinha interesse em representá-la ou quando acontecia, a criança aparecia deformada nas pinturas (corpo de criança e o rosto de adulto).

Somente por volta do século XIII é que surgiram alguns tipos de crianças um pouco mais próximas do sentimento moderno, assim descritas por Ariès (1981, p.18):

1º - Surgiu o anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente. Era a idade das crianças mais ou menos grandes, que eram educadas para ajudar a missa.

2º - Tipo de criança que seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte: O Menino Jesus, ou a Nossa Senhora menina, pois a infância aqui se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria.

3º - Apareceu na fase gótica: a criança nua. O Menino Jesus quase nunca era representado despido. Na maioria das vezes, aparecia como as outras crianças de sua idade, castamente enrolado em cueiros ou vestido com uma camisa ou camisola. Ele só se desnudaria no final da Idade Média.

Durante o século XIV e, sobretudo, durante o século XV, esse modelo de representação da criança evoluiu pouco. Em contrapartida, o tema da infância sagrada, a partir do século XIV, ampliou e diversificou-se. O artista sublinhava os aspectos graciosos, ternos e ingênuos das crianças, coincidindo com um florescimento de histórias de crianças nas lendas e contos.

A partir da iconografia religiosa da infância, apareceu uma iconografia leiga nos séculos XV e XVI, que não representava a criança ainda sozinha, mas as representações estáticas foram substituídas por cenas e pinturas anedóticas com família, companheiros de jogos (muitas vezes adultos), no colo da mãe ou segura pela mão, ou brincando. Aparecia também em cenas na escola, tema freqüente e antigo (ARIÈS, 1981) que remontava ao século XIV e não mais deixaria de inspirar as cenas do gênero até o século XIX.

Essas cenas de gênero, segundo Ariès (1981, p.21), “*não se consagravam à descrição exclusiva da infância, mas muitas vezes tinham nas crianças suas protagonistas principais ou secundárias*”, sugerindo ao autor duas idéias:

1ª - a de que na vida cotidiana as crianças estavam misturadas com os adultos e toda reunião para o trabalho, o passeio ou o jogo reunia crianças e adultos.

2ª - a idéia de que os pintores gostavam especialmente de representar a criança por sua graça ou por ser pitoresco (o gosto do pitoresco anedótico desenvolveu-se nos séculos XV e XVI e coincidiu com o sentimento da infância “engraçadinha” e se compraziam em sublinhar a presença da criança dentro do grupo ou da multidão).

As figuras do “anjo”, das “infâncias santas” (século XIII) deram lugar, no século XV, a duas novas representações: o retrato e o *putto* (a criança nua). Na Idade Média, a criança não estava

ausente, ao menos a partir do século XIII, mas nunca era modelo de um retrato de uma criança real. Não se pensava em conservar o retrato de uma criança que tivesse sobrevivido e se tornado adulta. Ela era considerada sem importância e não fazia sentido fixá-la na lembrança.

Ao final do século XVI, surge o “putto” e, sem a menor dúvida, representou uma revivescência do Eros helenístico. O tema da criança nua (ARIÈS, 1981) foi extremamente bem recebido na França, onde o italianismo encontrava certas resistências nativas.

No século XVII, aparecem os retratos das crianças sozinhas e se tornaram numerosos e comuns. Nesse século, também surgem os retratos de família organizadas em torno da criança, que se tornou o centro da composição fotográfica.

1.2 Do anonimato a cidadã – significados e sensibilidades da infância e da criança.

A concepção que temos hoje de infância/criança é resultado de uma lenta construção histórica, pois durante séculos foram desconsideradas pela sociedade.

Na sociedade medieval (476 – 1453), “o sentimento de infância não existia” (ARIÈS, 1981, p.99), no que diz respeito à consciência da particularidade infantil que a distingue dos adultos. Assim, a criança, ao alcançar um estágio em que pudesse viver sem os cuidados de sua mãe ou ama, ingressava na sociedade dos adultos, geralmente, ao término da primeira infância, entre os 5 a 7 anos de idade.

Na Idade Média, a infância ligava-se à idéia de dependência, de inexperiência, de incapacidade de corresponder demandas sociais mais complexas. Pessoas com menores condições recebiam a denominação de “crianças”. A criança era considerada um adulto em miniatura, usava as mesmas roupas dos adultos, trabalhavam nos mesmos locais, jogavam os mesmos jogos, freqüentavam os mesmos lugares.

A morte de uma criança, de acordo com a descrição de Carvalho (1996, p.12) era desconsiderada. *“Sobrepunjava-se a idéia de que muitas pessoas pequenas deveriam ser feitas para que perdurassem apenas algumas delas. As crianças que morriam eram enterradas em qualquer lugar, mesmo nos jardins ou quintais da própria casa.”*

Acreditava-se também na idéia de “criança mistério” alimentada pela crença fetichista de que nela escondia-se uma natureza sagrada que o homem não podia profanar. Durante muito tempo, (CARVALHO, 1996) o homem absteve-se de indagar a vida íntima da criança por temor de desvendar um produto divino.

Independentemente da posição social, as crianças a partir dos sete anos, eram encaminhadas para famílias estranhas com o objetivo de aprenderem os serviços domésticos que não eram considerados degradantes e constituíam-se uma forma comum de educação tanto para os ricos, como para os pobres.

Na Idade Média (século XII), existia uma prática muito comum que era o abandono das crianças na “Roda de Expostos”, localizada em poucos países, como na Itália, França, Alemanha, Portugal e posteriormente no Brasil. Antes da “Roda”, as crianças, as quais não se matavam diretamente, mas que, por motivos diversos, não se criavam, eram deixadas no lixo, em vias públicas, na entrada das casas aristocráticas, nos pátios, terrenos baldios, conventos, igrejas, hospícios, hospitais, florestas. *“Este abandono era feito pelo pai, mãe, parentes, vizinhos, amigos, logo após o nascimento, ou nos primeiros dias, meses, anos de vida”* (CORAZZA, 2000, p.60).

A “Roda” era um cilindro de madeira incrustado em uma parede de pedra, preso por um eixo vertical que a fazia girar, com uma parte da superfície lateral aberta, por onde eram introduzidas as crianças, de tal forma que não havia nenhum contato entre quem estivesse em seu interior com quem estivesse no exterior. Puxava-se então uma corda com uma sineta, para avisar a vigilante, ou “Rodeira”, que uma exposta acabava de ser deixada, assim descreve Corazza (2000, p.61) e adianta que:

A exposta, geralmente, era deixada vestida, em caixas, sacolas, cestos, pequenos berços, acompanhavam-na uma sacola ou trouxa com um humilde ou luxuoso enxoval, um bilhete ou carta contendo informações, tais como o primeiro nome, se fora batizada ou não, se existia ou não a intenção futura de ir buscá-la, os motivos pelos quais estava sendo deixada. Também era freqüente encontrar junto a ela objetos para sua posterior identificação, como medalhas, moedas, colares, figas, ou nada disso, sendo deixadas apenas um corpo, vivo ou semimorto.

Esta prática perdurou até o século XX, sendo que, no século anterior, o discurso dos médicos higienistas contribuiu para a assistência às crianças expostas como um dos seus objetivos prioritários.

Em meados do século XX, iniciou-se uma forte campanha para a extinção da “Roda”, com argumentos fundados no progresso, na ordem e na ciência, sendo considerada esta prática, imoral e atentatória aos interesses da Nação, “*por agregar filhos de prostitutas, produto de uniões ilegais, crianças com defeitos físicos ou mentais*” (CORAZZA, 2000, p.162). No Brasil, as “Rodas” existentes no Rio de Janeiro foram fechadas em 1938, as de Porto Alegre em 1940, as de São Paulo e de Salvador, na década de 1950.

Além da “Roda de Expostos”, as crianças também eram vítimas de horrores por parte dos adultos. Corazza (2000, p.162) descreve três destes mecanismos:

Dormindo/morto – conta-se que as manifestações de ternura com os filhos e filhas dos pais e das mães de outras épocas ocorriam, com maior frequência, quando estava dormindo ou morta. Quando não se encontrava em nenhuma dessas duas condições existia a figura da criança – estorvo. O “Berço” foi, por muitos séculos, um dos instrumentos mais largamente utilizados para controlar o corpo das crianças recém-nascidas [...] a técnica era sacudir o berço, até que as crianças tonteassem, ou entrassem em estupor [...] ou ainda dar-lhe pauladas na cabeça.

Imobilizado – assim que nasciam, as crianças tinham todo o corpo imobilizado por ataduras, cuja função consistia em privar totalmente a criança dos movimentos de seus membros. As vantagens eram que os recém-nascidos ficavam passivos, o coração batia mais lentamente, choravam menos, dormiam mais, davam menos trabalho. Muitas vezes eram penduradas em ganchos cravados nas paredes, atados com cordas a cabides, metidos em bacias, caixas, manuseadas como pacotes que eram colocados em qualquer lugar onde não atrapalhassem.

Afastado – o costume era em decorrência da má saúde da mãe; pelo fato de esta não ter leite suficiente; enfraquecimento da mulher em decorrência das sucessivas gestações; para que a mulher acompanhasse o marido nas festas e viagens. A criança ao nascer era então encaminhada à casa de uma ama-de-leite e ali passasse os primeiros anos. Caso sobrevivesse, aos dois anos de idade, voltava para a casa dos pais, sendo cuidada pelas amas-de-criação (amas-secas).

As crianças eram, também, sacrificadas aos deuses, emparedadas nos muros e enterradas nas fundações das construções para fortificar as estruturas. Outras vezes eram queimadas com ferro quente, penduradas na beira da lareira por vários dias, congeladas com banhos frios, deixadas sem agasalho, afogadas nos rios, abandonadas em lugares desertos para que os

animais as comessem, asfixiadas na cama, atiradas ao solo ou contra a parede, deixadas com fome, degoladas, etc.

Era muito comum assustar as crianças para que fortificassem o espírito e se tornassem corajosas. Figuras fantasmagóricas, religiosas ou míticas, bruxas, demônios, monstros animais e cadáveres foram apresentados às crianças para fazer-lhes sentir o temor de que, à noite, viriam raptá-las, comê-las, picá-las em pedaços e chupar-lhes o sangue, o cérebro ou a medula dos ossos.

Estas práticas perduraram durante muito tempo. A partir do momento em que moralistas e educadores do XVII começaram a se preocupar com a situação descrita, surgiu um outro sentimento de infância, ela passou a ser a inspiração de toda a educação até o século XX, em todos os segmentos sociais tanto da burguesia como do povo, tanto na cidade como no campo. Segundo esta concepção, era preciso conhecê-la melhor para corrigi-la. Tentava-se, conforme descreve Ariès (1981, p.104) *“penetrar na mentalidade das crianças para melhor adaptar a seu nível os métodos de educação”*. A disciplina e racionalidade dos costumes eram vistos pelos moralistas como imprescindíveis à criação e educação das crianças, não mais vistas como brinquedos encantadores e sim como frágeis criaturas de Deus que precisavam ser preservadas e disciplinadas.

Acompanharam este pensamento, o sentimento de “paparicação” associado à preocupação com a higiene e a saúde física, pois *“um corpo mal enrijecido inclinava à moleza, à preguiça, a todos os vícios”* (ARIÉS, 1981, p.105). A “paparicação” foi considerada pelos moralistas como algo prejudicial, pois tornava as crianças mimadas e mal-educadas. Por isso, *“foi proposta a educação e moralização dos pequeninos com o objetivo de torná-los mais tarde, pessoas honradas e homens racionais”* (FAZOLO, 1997, p.12). Essa missão de moralização foi atribuída aos colégios que, nessa época (séc.XVII), já tinham sido estendidos aos leigos nobres e burgueses e às classes populares. A criança deixou de ser divertida e agradável e tornou-se educável.

A criança passou então, a ser focalizada de um lado pela própria família, engraçadinha e possuidora de comportamentos interessantes e, por outro, externo ao meio familiar e voltado para a importância da infância, como época da vida merecedora de orientação e educação.

Em meados do século XVII, as crianças passaram a ter os seus próprios trajes, diferentes dos usados pelos adultos. Gradativamente, iam-se distinguindo dos adultos, possuindo seus próprios espaços.

Foi para este pequeno ser, o “outro” do adulto, que o século XVIII “*principiou a construir um mundo à altura-irreal, abstrato, arcaico*” (CORAZZA, 2000, p.25), com regras pedagógicas adequadas a seu desenvolvimento, objetivando preservá-la do mundo conflitivo dos adultos. Um olhar mais atento e orientado e atribuiu às crianças condições de vida em tudo distinta, é que o infantil foi sendo problematizado, refletido e pensado pelos discursos culturais, educacionais esboçados por teóricos acerca das formas de conceber um novo jeito de tratar a infância/criança.

Embora até o século XVIII, não tenham ocorrido mudanças tão significativas no padrão filantrópico e assistencial das políticas sociais, o contexto da Revolução Industrial, do Iluminismo e da Constituição dos Estados laicos (FAZOLO, 1997), nos oferece o registro das primeiras iniciativas de atendimento à infância – “os refúgios ou asilos” para o abrigo das crianças, filhas de mães operárias, datam de 1774, na França.

Também na Europa Ocidental, no período de transição de Feudalismo para o Capitalismo ocorreram alterações nas relações sociais que tiveram, segundo Fazolo (1997, p.12) “*reflexos na organização familiar, escolar e no sentimento de infância, em que a criança nobre tornou-se fonte de alegria dos adultos, além do surgimento de um sentimento de dor e piedade pelas crianças que morriam*” e passou-se a conservar os retratos dos filhos falecidos e vivos. No entanto, essa importância somente era destinada às crianças da burguesia. A criança da plebe ainda continuava a viver, em termos de valorização de sua infância, como na Idade Média.

Ao final do século XVIII, a Revolução Industrial marcou o início da consolidação da sociedade capitalista, dominada pela indústria, ciência e tecnologia, além do trabalho assalariado. As descobertas técnico-científicas ocasionaram um retardo no ingresso da criança na produção, pois ela precisava de mais tempo para assimilar a ciência e a tecnologia que seriam mais tarde, aplicadas no mundo do trabalho. A criança, neste contexto, precisava ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação ulterior.

Essa nova organização social refletiu uma mudança no papel social da criança e na sua inserção na sociedade, concebendo-a como um ser a-político, a-crítico, economicamente não produtivo que necessitava do adulto para alimentá-lo e protegê-lo. Além disso, a inserção da mulher no mercado de trabalho trouxe modificações também na estrutura familiar, surgindo um novo problema – com quem deixar os filhos menores. Nesta perspectiva, foram aparecendo instituições assistencialistas responsáveis pelo cuidado das crianças, que se restringiam quase sempre à alimentação e higienização dos menores. Certamente, estas instituições foram sendo ampliadas de acordo com o surgimento de demandas por este tipo de serviço, obrigando a adoção de políticas públicas capazes de darem suporte a essa nova condição social da mulher-mãe trabalhadora.

Na Modernidade, aparecem também novos métodos de ensino e as pedagogias passam a regular ainda mais as várias fases do crescimento infantil, categorizando, classificando, comparando, decifrando e hierarquizando o mundo infantil.

A partir do século XIX, a escola passa a ser então o “lócus” privilegiado para a execução de práticas da educação e aprendizagem da criança, um local para a sua formação. Transfere-se, a cada dia, novas funções para a escola, dentre elas, a educação que antes era domínio das famílias – formar sua conduta e sua moral. À escola cabe, então, produzir diferentes estruturas de controle das crianças, impondo uma série de regulações e disciplinamentos julgados como imprescindíveis para a sua formação integral.

O sentimento de infância chega então ao século XX, estabelecendo uma dupla atitude com relação à criança: preservá-la da corrupção do meio, mantendo a sua inocência e fortalecê-la, desenvolvendo o seu caráter e sua razão (FAZOLLO, 1997, p.204), em meio a um contexto social, familiar ou escolar perfilado pela cultura capitalista. Infâncias e crianças que não nos escapam e nos conduzem a pensá-las de modos diferenciados. Muitas infâncias vêm sendo produzidas, ao longo dos séculos numa trama histórica e social na qual os adultos buscam capturar, por meio de convivências construídas de saberes e poderes para melhor governá-las, gerenciá-las, formatá-las nos moldes vigentes.

Podemos dizer, no entanto, que esta infância que hoje existe, a emergência de sua “entrada em cena”, como escreveu Dornelles (2005, p.15) só foi possível, a partir da época clássica (século XVI e XVII), graças a:

1- Imposição do controle da família à criança, visto que [...] fez-se necessário uma imposição desse controle para que a família se tornasse instrumento privilegiado de governo da população.

2- Instituição da escola, que vai substituir a aprendizagem como meio de educação e tornar-se um aparelho de aprender.

3- Normalização imposta pelas Ciências Humanas que se preocupavam mais cedo com as crises (das crianças) e se efetivará através do grande esforço de disciplinarização e normalização realizado pelo século XIX.

Desta forma, percebemos que o controle da família e da escola, através de normatizações específicas para a infância, foram sendo entrelaçados pela história, criando condições para a invenção da infância moderna, contudo, não é mais possível pensarmos em uma só infância como a preconizada pela Modernidade. É preciso levar em consideração que existem infâncias ricas e infâncias pobres, infâncias das tecnologias e infâncias das ruas, infâncias superprotegidas, abandonadas, desamadas, amadas, armadas.

Essa diversidade de infâncias instituídas prescrevem também no mundo contemporâneo novas exigências para encaminhamentos educativos, sejam eles institucionalizados ou não que entrelaçam, simultaneamente, diferentes influências advindas da cultura globalizada. Este processo globalizante, esta conexão com o mundo causa também a dispersão e fragmentação dos modos de pensar, viver e conviver principalmente, das crianças.

Dornelles (2005) faz importantes considerações a este fato, classificando e dedicando atenção a dois tipos de infância: a infância *Ninja*, também citada por Corazza (2002, p.17) e a *Cyber-infância*. Caracteriza a infância *Ninja*

como aquela que está à margem de tudo, ou seja, das novas tecnologias, dos games, da internet, da multimídia, são crianças e adolescentes que muitas vezes estão fora das casas, sem acesso aos produtos de consumo e muitas sobrevivem nos bueiros da vida urbana, à semelhança dos guerreiros dos desenhos das Tartarugas Ninjas (Ibid, p.72).

A infância globalizada contemporânea – *Cyber-infância* é aquela em que a criança,

vive em seu quarto transformado numa sala informatizada, um quarto *lan house* [...] e cheio de argúcia do mundo via internet ou televisão a cabo [...] infância *on-line* conectada à esfera digital dos computadores, dos *games*, do *mouse*, do *self-service*, do controle remoto, dos *joysticks*, do *zapping* (Corazza, 2002, p.79).

Estas crianças podem ainda conversar em tempo real pelo telefone, via satélite, com outras pessoas, corresponder por e-mail, entrar num *chat*, *escanear* fotos, interagir com produtos tecnológicos, etc.

Cria-se com isto o “novo cárcere infantil” – o quarto. Raramente, as crianças hoje usufruem de espaços como a rua, os quintais, a praça, ou mesmo os outros espaços da casa. Utilizam com frequência (a *cyber*-criança) os shoppings, os clubes, os parques temáticos, os *resorts*. Nestes espaços, se fabricam o prazer, o lazer, os desejos, as emoções, as descobertas e as perturbações da infância pós-moderna. Estes mesmos espaços vão exigir também novas formas de comportamento, de disciplinamento que precisam estar em consonância com o espaço vivenciado. Os desejos das crianças consumidoras, dadas às circunstâncias imperativas, para consumir determinados produtos veiculados pela publicidade, vão impor inclusive, os modelos sociais, dentre outros. Consumir, portanto, é também uma forma de se manter o poder. Neste modelo de infância, a criança é conduzida ao pertencimento a um grupo específico o qual a identificará.

Pertencer a um grupo, ao dos excluídos do mercado do consumo, dos sites, dos quartos informatizados significa pensar naquelas crianças desprovidas do mínimo que se pode oferecer – condições dignas de se viver. Certamente para essas crianças os seus espaços de convivência são outros, as pressões sociais, familiares, da escola, dos meios de comunicação, para que cresçam depressa.

Sabemos que tanto as crianças ricas como as crianças pobres convivem com um problema único: a ausência da família em casa. As primeiras são agraciadas, muitas vezes, com a companhia de outras pessoas responsáveis por sua educação e cuidado na ausência dos pais. Os segundos são, mais uma vez, desprovidos dessas companhias, por isso aprendem muito cedo a se virarem sozinhas.

Essa situação de trabalho dos pais, aliada a outras questões como os casamentos desfeitos, a mães e pais solteiros têm levado os pais e filhos a adotarem novos estilos e padrões para o enfrentamento das vicissitudes da vida. As pressões do novo estilo de cuidar e educar crianças determinado por este arranjo social e familiar tem produzido na família a doença do século – o estresse, nascido de uma mudança social rápida e desconcertante e de expectativas sempre crescentes.

Elkind (2004, p.52) cita em seu livro “Sem Tempo para ser Criança: a infância estressada” três fontes particulares de estresse vivenciadas pelos pais também, que florescem dramaticamente nos últimos anos:

- 1- Estamos com mais medo – a ameaça da violência, do roubo e da intimidação.
- 2- Estamos mais sozinhos – embora algumas pessoas optem por viver sozinhas e se sintam mais à vontade na solidão, há pessoas hoje vivendo sozinhas porque não conseguem encontrar um parceiro adequado.
- 3- Estamos mais inseguros profissionalmente – as ameaças de reestruturação do desemprego tecnológico, a inflação, a recessão, a elevação dos preços, etc, são prevalentes.

Estas três fontes de estresse, com precisão, ilustram as pressões cotidianas enfrentadas pelos pais e que refletem nas crianças, de forma a se sentirem pressionadas a se adaptarem às necessidades, horários, interesses e perspectivas dos adultos.

Costumeiramente, temos ouvido a angústia de muitas mães (estudantes, trabalhadoras) que remetem a lembrança a suas infâncias, quando os pais sentiam-se à vontade para dizer aos filhos para sair e brincar. Havia um espaço imenso para as atividades das crianças; também havia menos preocupação com a violência, com raptos, com “drogas”. As crianças eram muito mais criativas. Hoje, elas reproduzem o que assistem na televisão que, por sua vez, representa um apelo especial para as crianças pequenas influenciando-as através da propaganda, na maneira de brincar e se comportar. Este registro, embora saudosista, ilustra uma condição que muitas vezes estão impressas em nosso querer de adultos, que a infância das crianças de hoje, seja igual a que tivemos, sem, contudo, levar em consideração que a sociedade hoje é outra, os comportamentos, valores e atitudes, também são outros.

O fato é que chegamos ao século XXI, assumindo e partilhando certos modos de olhar e pensar a infância. Os pensamentos são emoldurados, muitas vezes, pelas lindas imagens das fotografias apresentadas pelos calendários do UNICEF, por exemplo. São fotos de crianças do mundo inteiro com suas famílias, brincadeiras olhares e sorrisos, alegres, tranqüilas, desenhos coloridos. Por outro lado, Sebastião Salgado também fotografa crianças do mundo inteiro, em preto e branco. É um outro modo de fotografar outros modos de ser criança. Cabelos

desgrenhados, sorrisos e olhares intensos, enigmáticos. São crianças e suas famílias marcadas pela dureza da vida. Nestes dois focos colocamos à mostra os nossos sentimentos: ora inebriados pela beleza das mais diversas atitudes e poses infantis, nos enlevamos e nos tranqüilizamos com a beleza da vida; ora nos revoltamos contra as injustiças, nos inquietamos, nos afligimos com as precárias condições de existência.

Todas essas situações fazem parte do imaginário social que construímos anteriormente, sobre a infância e a criança que vão se configurando, aos poucos, se legitimando como válidas, que vão se fazendo e se constituindo em ações eficazes, no que pode e deve ser dito e feito, com relação à criança e à educação ofertada a ela.

É nessa ambiência que as crianças de hoje nascem e vivem. É dessas práticas que elas participam. De diversos modos e posições sociais, vão se apropriando de formas de pensar, de agir, de significar o mundo: rejeitadas, amadas, exploradas, rotuladas, categorizadas, acolhidas, avaliadas, dentro e fora do seio familiar, vão se tornando adultas muito rápido. Percebe-se a redução do período da infância, a cada dia que passa, embora os discursos sobre a edificação da infância dessa sociedade atual, estejam voltados para um modelo de cidadania, de democratização, de obediência a legislações, de direitos e respeito à diversidade respaldados pelas políticas públicas governamentais.

1.3 Concepções e significados da infância/criança interpretados por grandes pensadores.

Para se reconhecer hoje a infância como um período importante para o desenvolvimento social, cognitivo, psicológico e afetivo de toda criança e saber como este desenvolvimento se processa, foi preciso alguns séculos. Chegamos ao debate presente em nossos dias – o da criança portadora de direitos e deveres, embora consagrados nas legislações vigentes, ainda temos muito o que desafiar.

Para que este reconhecimento fosse de fato deflagrado, importantes teóricos se debruçaram em estudos e pesquisas no intuito de compreenderem o que pensam, como agem e reagem. Contemplaremos aqui alguns deles, considerados os que certamente mais se destacaram com suas teorias voltadas para a educação de crianças.

O filósofo inglês do século XVI, **John Locke** referiu-se à criança como uma “tabula rasa” ou “lousa em branco” na qual a experiência da vida é escrita. John Watson (1928), psicólogo a quem se atribui à fundação da escola do behaviorismo, resumiu essa abordagem dizendo: “*Dê-me uma dúzia de bebês saudáveis e garanto pegar um ao acaso e treiná-lo para se tornar médico, advogado, artista, comerciante, mendigo, ladrão*” (ELKIND, 2004, p.50). Estas duas idéias denunciam pontos significativos na história da criança, assim como esboçam formas de concebê-las, de discipliná-las e mesmo moldá-las, conforme costumes épicos.

O pensamento renascentista, por exemplo, projetava na criança a argamassa do modelo a ser engendrado na maturidade. A época, entretanto, não foi capaz de avançar a crítica ao excesso de rigor e indulgências que marcavam a educação. O caráter aristocrático da educação renascentista é um exemplo de formação da nobreza de mérito, da nobreza de caráter, da nobreza intelectual, ganhando com isso, a família uma nova dimensão moral e espiritual para além de sua dimensão institucional – deveria distinguir a criança, ao menos a criança escolar e separá-la. A noção de criança bem educada quase inexistia no século XVI. A família passou a ser o local de abrigo, de reconhecimento, despertando os sentimentos, sensibilidades novas e distintas para com a infância e com as relações parentais.

O Renascimento, além de marcar um movimento cultural, provocando abertura da mente humana, foi também responsável pelas práticas e controles sobre o corpo e mente das crianças. Elas deveriam ser orientadas para o autocontrole, internalizar censuras, convívio público destinados aos “*padrões da corte (cortesia), que preparam as regras de convívio das multidões das cidades (urbanidade), que retomam a cordialidade da antiga polis (polidez) e que constituem feixes encadeados de conduta para com o outro, específicos da vida civil (civildade)*”, assim traduz Freitas (2002, p.22).

O século XVII foi, portanto, no campo intelectual, um tempo assinalado pela busca da racionalidade, principalmente quanto a valores e modos de apreensão do mundo. Era um tempo de inventar métodos.

João Amós Comênio (século XVII) voltou-se para o estudo de uma pedagogia pensada pelo signo da universalidade. Em seu livro “Didática Magna”, Comênio indicava que poderíamos ensinar tudo a todos. Compreendia que o único meio de educar só poderia residir num método

que unificasse as práticas pedagógicas, racionalizando o espaço e o tempo escolares para que as crianças pudessem não somente aprender, mas, realizar plenamente a sua humanidade.

Este pensador enfatizava o aprendizado de virtudes como a prudência, temperança, fortaleza e justiça. Para Comênius, a criança que seria formada na escola, deixaria de ser criança para tornar-se aluno, o qual representava o rascunho do adulto em formação. Freitas (2002, p.41) cita que a *“formação da puerilidade constitui, de alguma maneira, a gênese do conceito moderno de criança bem-educada, a criança cortês”*.

Um outro teórico que nos forneceu bases importantes para conhecermos a criança, foi **Jean Jacques Rousseau**, que em sua obra clássica “Emílio” (1762) faz considerações para que possamos compreender a perspectiva educacional apreendida pela concepção de sociedade.

Rousseau, na outra margem dos Iluministas de seu tempo, não colocava na razão o elemento distintivo entre o homem e os outros seres da natureza. A distinção essencial seria para ele a vontade:

a capacidade de dizer não ; de fugir dos roteiros prévios que a vida parece desejar prescrever. Pode-se assim, compreender que o que distingue a humanidade da natureza que a circunscreve é exatamente a possibilidade de distanciar-se da mesma natureza pelo poder volitivo encerrado na espécie humana (FREITAS, 2002:42).

Em “Emílio”, Rousseau propõe a descoberta da condição essencial da criança – como ser em si, como conceito e como categoria analítica. No caso, “Emílio”, é um aluno órfão imaginário, a quem irá conferir a educação desde o berço até a maioridade, descobrindo as características naturais do desenvolvimento humano. Considera a natureza, mas introduz princípios éticos requeridos pela cultura, procurando assim a descoberta da criança como ela é, antes de ser adulto.

À criança será dada mais do que uma instrução. Os valores e códigos de conduta serão ministrados pela força do exemplo, por palavras e por práticas. A educação do “Emílio”, a natureza como ordem primeira em que está inscrito o humano, também aparece como uma das fontes da educação. Para Rousseau, ao nascer fraco e desprovido de forças, o ser humano tem necessidade de assistência e de educação para sobreviver como adulto. E essa educação,

nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer do desenvolvimento é a educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (ROUSSEAU, 1995, p.11).

No entender desse pensador, a natureza constitui uma unidade perfeita e anterior à sociedade. E foi justamente com este pensamento e com a visão de natureza como ideal de perfeição, degenerado pela ação humana exercida contra a ordem natural, é que abre seu trabalho pedagógico, escrito em 1762, denominado “Emílio”.

Para Rousseau, o estudo da infância deveria levar em consideração a sensibilidade, pois a criança não age racionalmente, absolutamente diferente dos adultos. Por isso, ressalta a necessidade de se estudar o campo das percepções, pois a realidade é, no princípio de vida de todos nós, apreendida. “Antes da “idade da razão” a criança *“apreenderia a realidade mediante imagens e sensações. Tais imagens seriam as projeções dos objetos sensíveis anteriores, portanto, ao despertar do pensamento racional”* (ROUSSEAU, 1995, p.46).

Em relação à infância, Rousseau acreditava que ela existe justamente enquanto estiver ausente, a idade da razão. Sobre este pressuposto Freitas (2002) nos remete às idéias de Rousseau, quando diz que a criança ao nascer grita; sua primeira infância passa chorando. Os adultos, às vezes, a sacodem e a acariciam para acalmá-la, outras vezes, a ameaçam ou lhe batem para que fique quieta. Há nesta atitude um paradoxo: ou fazemos o que lhe agrada, ou exigimos dela o que nos agrada; ou nos submetemos aos seus desejos ou as submetemos aos nossos. Rousseau revela-se absolutamente contrário a idéia dos adultos satisfazerem as vontades das crianças. Ele nomeava a infância apenas o período compreendido até os sete anos, quando então se ingressaria na idade pueril (7 aos 12 anos) caracterizada pelo domínio da fala. Quanto maior o vocabulário infantil, a linguagem oral tenderia a substituir o choro, sendo a verbalização a principal marca da idade pueril.

Logo após os 12-13 anos (terceiro estágio), a puerilidade passa à adolescência, constituindo segundo Rousseau, um único período da vida humana em que o progresso das forças superaria o das necessidades, onde a força de que se dispõe excede aquela a ser efetivamente utilizada.

A educação não se deveria resumir como em Comênius, a observar a natureza circundante, era necessário desvendar, acompanhar, intervir diretamente nessa natureza que era a própria

criança. Rousseau destaca que o contato necessário e valoroso da criança com a natureza tem por finalidade, entre outras coisas, aproximá-la de coisas que estão além de sua existência: reconhecer seu limite perante o mundo que a cerca, adquirir a idéia de extensão, projetar-se, enfim, para fora de si própria.

Rousseau advoga ainda, a respeito da conservação da inocência das crianças, o respeito que o adulto deve ter perante a infância, a inocência, *“pois sem esse verdadeiro propósito em resguardar a infância dos males da vida, será impossível criar uma real sensibilidade acerca da infância”* (FREITAS, 2002, p.54).

O pensamento de Rousseau, em “Emílio” representou um pacto social no âmbito pedagógico, que constitui verdades até hoje disseminadas na forma de conceber a infância, a criança.

Walter Benjamin (1892) representou também, com suas idéias, um grande marco para os estudos relacionados a infância/criança. Benjamin teve uma infância rica, sem conhecer as dificuldades e a pobreza. Mergulhou como poucos no universo infantil, resgatando a sua infância, seus brinquedos e brincadeiras familiares e invenções, levando-nos a pensar sobre as nossas próprias infâncias adormecidas na memória.

Este teórico reafirma a noção peculiar da vida infantil, não concebendo a criança como uma miniatura do adulto. Postula que a criança constrói o seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar, todavia, a agressividade, a resistência, a perversidade, humor, vontade de domínio e mando. A criança vê o mundo com os seus próprios olhos, é parte da cultura e produz cultura. A criança fala, escreve, desenha, enfim, expressa um momento histórico que deixa marcas.

Celestin Freinet (1920), um educador humanista, idealista, cuja proposta pedagógica centrava-se na atividade e na criação, além de preocupar-se com a relação existente entre a escola e o meio social. Propôs a edificação de uma escola prazerosa, onde a criança quisesse estar, onde o coração, a afetividade e as emoções predominassem, onde houvesse alegria e prazer para a descoberta e aprendizagens.

Para isso, buscou técnicas pedagógicas que pudessem envolver todas as crianças, independente das diferenças sociais ou cognitivas, no processo de aprendizagem, respeitando seus direitos

de crescer com liberdade. Apontou para uma concepção metodológica de ensinar a partir da cooperação e deixou de lado os manuais escolares, símbolo da pedagogia opressiva do sistema capitalista. Não separou a escola da vida das crianças.

Para ele, a aprendizagem, principalmente da leitura e da escrita, deveria ocorrer por um “Método Natural”, que partiria da experimentação, do erro e que aproveitasse o máximo dos momentos preciosos de entusiasmo e contato da criança com a natureza. Freinet chama seu método de “natural” porque procura aproveitar o meio, a terra, a água, as plantas e os animais, isto é, toda a natureza, pois qualquer criança poderá retirar da natureza seus ensinamentos.

Como Rousseau o fizera no “Emílio”, Freinet investiga a maneira de ser e pensar da criança para ajudá-la nas dificuldades, e na da estruturação dos próprios conhecimentos. Para isso, pensa a escola inserida no seio da natureza, onde a criança possa desenvolver a sua inteligência, sem a preocupação com a quantidade de conhecimentos, e sim, com o processo de sua construção. E essa construção, acredita Freinet, só se efetivaria com a paciência do educador, com a sua sensibilidade para acompanhar a construção do conhecimento pela criança. Além disso, todo educador precisaria descobrir as tendências naturais da criança para saber em que apoiar a sua intervenção.

Elias (1997, p.50) distingue as quatro etapas educativas defendidas por Freinet:

- 1- Período do pré-ensino – do nascimento até por volta de 2 anos. Para esse período prevê atividades em parques, jardins públicos e espaços livres, nos quais as crianças podem ter contato direto com a natureza através de experiência tateantes.
- 2- Período correspondente aos jardins de infância – 2 aos 4 anos. Neste período devem-se deixar as crianças entregues as múltiplas experiências, as quais serão como que ensaios preparatórios para que atinja por si a experiência social, antes de atingir a etapa seguinte.
- 3- A escola maternal e infantil – de 4 aos 7 anos. A criança inicia a ordenação de sua personalidade. Aos 4 anos, tenta dominar o meio.
- 4- A escola elementar – 7 aos 14 anos. Período no qual a brincadeira e o trabalho se confundem. Propõe para essa faixa etária uma outra organização da classe, com oficinas especializadas para trabalhos manuais, intelectuais e artísticos, não deixando de lado o trabalho junto à natureza.

A metodologia proposta por Freinet, segundo Elias (1997, p.51) perpassa por três princípios fundamentais: “*o tateamento experimental; a livre expressão e a vida cooperativa*”. O tateamento experimental é o eixo em torno do qual giram todas as aquisições infantis, o que

pressupõe além de outras coisas, uma máxima intensidade de vida numa escola integrada ao meio ambiente. A livre expressão consiste em organizar saídas diárias pelas ruas para as observações do ambiente – surgimento das “Aulas-passeio”, que trazem a investigação, a vida para a sala de aula. A vida cooperativa consiste na discussão do planejamento de aula, de forma coletiva.

Friedrich Wilhelm August Froebel foi um famoso educador alemão, criador na primeira metade do século XIX, do sistema de “Jardins de Infância” – *Kindergarten* (*Kind* = criança e *garten* = jardim, em alemão).

Foi também um dos primeiros educadores preocupados com a educação de crianças pequenas. Para ele, a infância é assim como uma planta: deve ser cuidada com atenção, deve receber água, crescer em solo rico em nutrientes e ter a luz do sol na medida certa. Porém, para o nosso entendimento atual, Froebel infantilizava muito a missão de cuidar e educar crianças, quando as comparava com o jardim e os adultos aos os “jardineiros”.

Há, no entanto, uma dificuldade para um estudo mais aprofundado da obra de Froebel, segundo informações de Arce (2002), pois no Brasil só há uma obra traduzida para o Português por Maria Helena C. Bastos “A Educação do Homem” (UPF, 2001), além de traduções parciais em um único trabalho intitulado Revista do Jardim de Infância (2.vol. 1896 e 1897, pela escola Caetano Campos, S.Paulo/SP)

Froebel considerava a infância a fase mais importante da vida humana, pois a criança continha os germes de toda a bondade e pureza. A vida e trabalho deste teórico bem como as suas idéias como educador, desenvolveram-se, ao mesmo tempo, na era das revoluções e num país marcado por uma realidade socioeconômica retrógrada (ARCE, 2002, p.33) e pela existência de uma concepção de mundo bastante conservadora. Ficou órfão de mãe com apenas 1 ano de idade, sendo criado pelos irmãos mais velhos, pelo pai que era pastor luterano e por pessoas estranhas. A sua infância, quase que entregue a si próprio, contribuiu para a formação de uma atitude auto-ditada desse teórico alemão. Além disso, a educação religiosa promovida por seu pai, de certa forma influenciou concepção educacional de Froebel.

Tinha um interesse específico em estudar a natureza, advindo da sua formação em Filosofia, Ciências Naturais e a Minerologia, além das influências exercidas pelos estudos de Shelling (1775 – 1854).

Quanto à natureza, *“Froebel a define como obra perfeita do espírito de Deus, em unidade indissolúvel com este”* (Arce, 2002, p.38). A questão estética também aparece na pedagogia de Froebel; ele insiste que as crianças precisam trabalhar harmonicamente com as formas.

Karl Christian Krause (1781-1832) uniria a concepção de natureza com a educação e juntamente com Shelling e Froebel tentaram dar uma ênfase na harmonização do ser humano com a natureza, o que Froebel destaca em relação a infância, pois, somente conhecendo as relações entre ambos e destes com Deus, é que poderíamos presentear o indivíduo com o auto-conhecimento. A criança, para Froebel, deveria aprender a conhecer a natureza, deveria viver em harmonia com ela, pois desta forma, estaria naturalmente harmonizando-a com o espírito divino.

Essa concepção está aliada a outra que considera a natureza como objetiva por ser algo real e permanente. Não dá para questionar o que é homem sem perguntar o que é a natureza. A criança, principalmente recorre à simbologia da natureza para expressar, exteriorizar seu interior, por isso devemos deixá-las livres para expressarem toda a sua riqueza interior, fruto de sua essência humana. Essa exteriorização deveria ocorrer preferencialmente através das artes plásticas e do jogo – fonte de expressão natural da criança.

Froebel considera também que a “percepção” é o fundamento de toda a educação do homem e de que nela deveria basear-se toda a educação na primeira infância. A percepção constituiria a base tanto para o conhecimento do mundo como para a linguagem, pois esta seria a representação dos objetos do mundo externo e das relações entre os mesmos. O contato sensorial com o mundo deveria ser o ponto de partida de toda a educação, e esse contato deveria ser explorado desde o início da vida das crianças. Arce (2002, p.43) ilustra o pensamento de Froebel, registrando que:

Se a percepção seria o ponto de partida da educação, devendo ser explorada desde o início da vida humana, então a mulher, mais especificamente a mãe teria um papel decisivo na educação infantil, cabendo a ela desenvolver atividades que explorassem o potencial da criança no que diz respeito às formas de percepção do mundo exterior.

Em relação ao mundo exterior, Froebel considerava que as montanhas, colinas, rios serviriam para o aprendizado da Geografia; insetos e árvores para o de Ciências. Para isso três pontos eram fundamentais na metodologia froebeliana (ARCE, 2002, p.48):

- 1- Atitude do educador.
- 2- Processo de educação: o homem e a natureza possuem existência de Deus.
- 3- Função permanente do educador: respeitar a natureza, a ação de Deus e a manifestação espontânea do educando.

Com estes pressupostos sempre presentes na arte de educar e que precisavam ser sistematizados, em junho de 1840, na cidade de Blankenburg, Froebel fundou o primeiro Jardim de Infância (*Kindergarten*) onde os centros de jogos eram organizados e destinados a crianças menores de seis anos. Além dos jogos, atividades com poemas, músicas, brinquedos e havia o cultivo de hortas pelas crianças, como formas de desabrochar e educar sensações e emoções. Hutchison (2002, p.96) escreveu que, de acordo com Froebel, a criança

Deve, desde cedo, ver e reconhecer os objetos da natureza em suas verdadeiras relações e conexões originais; ao caminhar pelas redondezas, ela deve aprender e conhecer sua própria vizinhança, de um extremo a outro; ela deve percorrer os campos da redondeza; deve acompanhar o córrego ou pequeno rio ao longo de seu curso, desde a nascente até a desembocadura e observar as diferenças locais em relação ao solo [...]. Por sua própria observação e sua própria descoberta, por sua própria percepção desta coerência contínua e vivida da natureza, não por explicações em palavras e idéias, para as quais não possui intuição, desde cedo deve haver a percepção e não importando quão fragilmente no começo. Ainda mais e mais claramente, o grande pensamento sobre a conexão interna, contínua e vivida de todas as coisas e fenômenos da natureza.

Por considerar que as mulheres pudessem realizar, juntamente com as crianças estas ações, seria necessário, então, formar mulheres para o desenvolvimento da metodologia froebeliana nas instituições. Iniciaram-se, então, vários cursos de formação de “jardineiras” que, entre 1843 e 1844, se disseminaram na Alemanha.

Em 1851, os Jardins de Infância foram proibidos de funcionar na Alemanha e Froebel foi acusado de ateu e de socialista. Em 1852, faleceu sem que seus Jardins de Infância voltassem a funcionar. Antes mesmo de falecer, recebeu inúmeras manifestações de mulheres que se

propuseram a expandir as suas idéias pela Europa e Américas. A Baronesa Von Marenholtz – Bulow (1811 – 1893), ajudou a fundar estas instituições na Inglaterra, França, Bélgica e Itália. Margareth Meyer Schurz (1833 – 1876); Elizabeth Peabody (1804 – 1894) abriu em Boston (1860), o primeiro Jardim de Infância formal nos Estados Unidos. Susan Elizabeth Blow (1843 – 1916) abriu o primeiro Jardim de Infância público nos Estados Unidos, em St. Louis.

Através dos trabalhos de Blow e Peabody é que Froebel chegou ao Brasil, sendo que o primeiro Jardim de Infância a ser inaugurado foi uma instituição particular, pertencente ao Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro (KISHIMOTO, 1988, p.91-94). Depois deste, outros foram implantados e as idéias de Froebel até hoje são consideradas relevantes na elaboração da filosofia e missão da Educação Infantil pois, para ele, sem a orientação adequada do adulto, tudo que o mundo natural oferece de mais importante permanecerá escondido da criança.

Finalmente, no início do século XX, a Escola Nova impulsiona a Educação Infantil. Vive-se um clima de renovação e de sensibilidade em relação às necessidades das crianças menores e abrem-se novas perspectivas quanto ao nível educativo em questão.

Na seqüência de pensadores que destacaram a importância da infância e o conhecimento da criança, citamos a médica psiquiatra, **Maria Montessori** (1870-1952) que muito influenciou na construção de propostas sistematizadas para a Educação Infantil no século XX.

Ao contrário de Rousseau e Froebel, que defendiam a auto-educação, Montessori não aceitava a natureza como o ambiente apropriado para o desenvolvimento infantil. A criança deveria ser disciplinada pelo trabalho. Criou instrumentos especialmente elaborados para a educação motora. Fundou em Roma (1907) a “Casa dei Bambini”, onde a proposta metodológica constituía a íntima relação que estabeleceria entre a teoria e a prática e o profundo respeito à criança, o que marcaram as realizações dos educadores que seguiram suas doutrinas e suas metodologias.

O nome de **Ovide Decroly** (1871-1932) teve repercussão direta sobre os métodos de aprendizagem nos primeiros níveis, enfatizando prioritariamente os aspectos da língua escrita. Sua pedagogia baseou-se nos “Centros de Interesse” (ARRIBAS, 2004, p.12), como resposta aos interesses da criança, em atenção ao sincretismo da criança em diferentes idades.

O princípio decroliano, segundo Arribas (2004, p.110), “pela vida e mediante a vida” é por si só uma declaração da estreita relação que os programas escolares deviam estabelecer entre a criança e seu ambiente. Os Centros de Interesse de Decroly partiam das necessidades da criança e seu ambiente: alimentação, luta contra intempéries, defesa e trabalho e o meio pelo qual satisfazê-las; o organismo, os animais, os vegetais, os minerais, a sociedade, o universo. Sintetizando, Decroly defendia uma estreita relação com o ambiente natural e sociocultural, ao qual a criança devia ter acesso como fonte de conhecimento e desenvolvimento vital.

O médico francês **Henri Wallon** (1879-1962) propôs em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, a integração dos aspectos da afetividade, da motricidade e da inteligência. Para ele, o desenvolvimento da inteligência depende das experiências oferecidas pelo meio e do grau de apropriação que o sujeito faz delas. Neste sentido, *“os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem, bem como os conhecimentos presentes na cultura contribuem efetivamente para formar o contexto de desenvolvimento”* (CRAIDY e KAERCHER, 2001, p.28).

Wallon assinala que o desenvolvimento infantil se dá de forma descontínua, sendo marcado por rupturas e retrocessos. A cada estágio pelo qual a criança passa, há uma reformulação e não simplesmente uma adição ou reorganização dos estágios anteriores, ocorrendo também um tipo particular de interação entre o sujeito e o ambiente.

Necessário se faz aqui, citar os quatro estágios considerados por Wallon, representados desde o primeiro ano aos seis anos de vida, que em alguns aspectos coincide com o pensamento de **Vygotsky** (1896-1934) e **Piaget** (1896-1980) posteriormente citados:

- 1- **O primeiro estágio é o impulsivo-emocional** (primeiro ano de vida) – nesta fase predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente. Trata-se de uma fase de construção do sujeito, em que a atividade cognitiva se acha indiferenciada da atividade afetiva. Nesta fase vão sendo desenvolvidas as condições sensório-motoras (olhar, pegar, andar) que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, intensificar a exploração sistemática do ambiente.

- 2- **O estágio sensório-motor** (de um a três anos de vida) – ocorre neste período uma intensa exploração do mundo físico, em que predominam as relações cognitivas com o meio. A criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar. No final do segundo ano, a fala e a conduta representativa (função simbólica) confirmam uma nova relação com o real, que emancipará a inteligência do quadro perceptivo mais imediato. Ela já adquiriu a capacidade de simbolizar sem a necessidade de visualizar o objeto ou a situação.
- 3- **O terceiro estágio** – Personalismo (3 aos 6 anos). Nesta fase há a construção da consciência de si, através das interações sociais, dirigindo o interesse da criança com as pessoas predominando assim as relações afetivas. Há uma mistura afetiva e pessoal, que refaz, no plano do pensamento, a indiferenciação inicial entre inteligência e afetividade.
- 4- **O quarto e último estágio**, Wallon denomina de Categorical (6 anos) – a criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu conquistar até então. Desta forma, ela imprime às suas relações com o meio uma maior visibilidade do aspecto cognitivo.

Além desses pensadores citados, outros também deixaram impressos os seus saberes na história da constituição da infância, como uma fase considerada de extrema importância para toda pessoa. Reservamos um subitem para o destaque a dois destes pensadores, **Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky**, por considerarmos suas contribuições as bases primeiras deste trabalho e por serem destaque nas discussões pedagógicas, além de caracterizarem com muita propriedade as fases e transformações pelas quais passam as crianças e, no nosso caso, as crianças de cinco anos, sujeitos da investigação.

1.3.1 Os sujeitos infantes aprendizes na percepção de Vygotsky e Piaget.

Lev Semenovich Vygotsky (1896 – 1934) teórico russo que em um curto período de vida produziu idéias fantásticas e significativas. Seus escritos elaborados há mais de sessenta anos, ainda hoje têm impacto no campo educacional. Viveu apenas 37 anos, mas sua produção intelectual foi intensa. Estudou Direito, Literatura, História e Filosofia. Dedicou-se, também,

a cursos relacionados a Medicina e Psicologia, com o objetivo de entender melhor o desenvolvimento psicológico do ser humano e, particularmente, as anormalidades físicas e mentais.

Os estudos relativos à infância constituem destaque em suas obras, pesquisando numa área que, segundo ele, era mais abrangente que a Psicologia: a “Pedologia” (ciência da criança, que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos).

Vygotsky recorre à infância como estudo para poder explicar o comportamento humano no geral, pois a criança está no centro da pré-história do desenvolvimento cultural devido ao surgimento do uso de instrumentos e da fala. Para a empreitada intelectual de pesquisas e produções escritas, contou com a participação de talentosos estudiosos, dentre eles: Alexander Romanovich Lúria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) que acompanharam Vygotsky até a morte, divulgando posteriormente os seus trabalhos.

Foi também contemporâneo do epistemólogo suíço Jean Piaget. Leu as produções de Piaget, escreveu o prefácio para a edição russa de dois livros de Piaget: A Linguagem e o Pensamento na criança e O Raciocínio da Criança. Fez importantes críticas às teses defendidas por Piaget, e este, só tomou conhecimento destas críticas, após a morte de Vygotsky.

Dos inúmeros pressupostos, conceitos, considerações que Vigotsky desenvolveu, destacaremos aqueles que dizem respeito à proposta do nosso trabalho. Uma das abordagens diz respeito à relação indivíduo-sociedade, à interação dialética do homem e seu meio sociocultural. Vygotsky diz que quando o homem modifica o ambiente através do seu próprio comportamento, essa mesma modificação vai influenciar seu comportamento futuro.

Vygotsky dedica particular atenção à questão da linguagem, entendida como um sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos. Sendo assim, a linguagem tanto expressa o pensamento da criança como age como organizadora desse pensamento. Daí a importância que devemos atribuir à fala das crianças, pois a fala tem a função de comunicação com o mundo, mesmo em seu estágio mais primitivo, como o choro, o riso, o balbucio.

Para este teórico, o funcionamento psicológico estrutura-se a partir das relações sociais estabelecidas entre o indivíduo e o mundo, dentro de um contexto histórico e social, no qual a

cultura desempenha um papel fundamental, pois irá fornecer ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade mediadas pela linguagem.

Destaca ainda a importância da brincadeira e da imitação, muito utilizadas pelas crianças, *“porém a imitação não pode ser entendida como mera cópia de um modelo, mas uma reconstrução individual daquilo que é observado nos outros”* (CRAIDY, 2001:30). Desta forma, é importante salientar que as crianças também aprendem com outras crianças, em situações informais de aprendizado.

O biólogo e epistemólogo suíço **Jean Piaget** (1896-1980) representa um expoente para a educação infantil principalmente. Construiu sua teoria ao longo de mais de 50 anos de pesquisa, definida por três aspectos: é construtivista, experimental e genética. Sua preocupação central era descobrir como se estruturava o conhecimento, que não é irradiado pela experiência e não se reduz à condição de cópia do real e não resulta do surgimento de novas estruturas determinadas biogeneticamente, e sim, o conhecimento resulta de um processo de transações entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido. Neste processo a criança constrói suas próprias estruturas mentais em interação com o meio, que deve ser desde os primeiros momentos de existência, rico em vivências afetivas, que lhe ofereçam um âmbito adequado para a aquisição de uma segurança básica para a formação da personalidade.

Arribas (2004, p.35) nos informa que o ambiente deve *“ser estimulante de tal maneira que as interações pessoais e com o meio físico lhe ofereçam a oportunidade de experiências de descoberta que permitam ir estruturando as bases de seu conhecimento do mundo e de seu progressivo avanço cognitivo”*.

A escola e a vida familiar representariam para a criança um espaço social primordial para este desenvolvimento. Nestes espaços, há a descoberta de conteúdos, fatos e conceitos, de procedimentos, atitudes, normas e valores que iriam lhe proporcionar referências quanto à realidade que a cerca.

Piaget acredita, ainda, que a criança ao nascer encontra-se como que pré-adaptada ao meio, pois ela já nasce possuidora de reflexos que, em contato com o meio, dão origem a comportamentos cada vez mais adequados às diferentes situações ambientais.

Traz, também, no bojo da sua teoria, a questão dos processos cognitivos, formulação sobre o desenvolvimento, considerada por Piaget como básica. Para o teórico, as funções intelectuais constituem o núcleo de todas as atividades humanas. Neste pressuposto, a percepção é subordinada ao intelecto já que sua função é conduzir as informações que serão traduzidas, por ele, em experiências.

Para que o organismo se adapte ao meio e organize as experiências, Piaget propõe quatro conceitos cognitivos básicos que precisam ser dominados, citados por Arribas (2004, p.41), Carvalho (1996, p.48-53), Rappaport (1981, p.56), Wardsworth (1993, p.2-9) dentre outros.

- 1- **Esquema** – são estruturas mentais ou cognitivas pelas quais os indivíduos intelectualmente se adaptam e organizam o meio, sendo modificadas com o desenvolvimento mental. Os esquemas são estruturas intelectuais que organizam os eventos como eles são percebidos pelo organismo e classificados em grupos, de acordo com as características comuns. À medida que a criança cresce e se desenvolve os esquemas tornam-se mais diferenciados, menos sensoriais e mais numerosos e a rede que eles formam torna-se incrivelmente mais complexa. As respostas de uma criança refletem a natureza dos seus conceitos ou esquemas disponíveis naquele momento.

- 2- **Assimilação** – é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes. Este processo classifica novos eventos em esquemas existentes e ocorre continuamente possibilitando a ampliação dos esquemas. Ocorrida a acomodação (que é outro conceito) a criança pode tentar assimilar o estímulo novamente. Uma vez modificada a estrutura cognitiva, o estímulo é prontamente assimilado. A assimilação é sempre o fim, o produto é a tentativa feita pelo sujeito, de solucionar uma determinada situação, utilizando uma estrutura mental já formada, isto é, a nova situação, ou o novo elemento é incorporado e assimilado a um sistema pronto. Trata-se, portanto, da atualização de um aspecto do repertório comportamental ou mental do sujeito numa dada circunstância. É o processo pelo qual a criança tenta solucionar a situação nova com base nas estruturas antigas.

- 3- **Acomodação** – quando confrontada com um novo estímulo, a criança tenta assimilá-la a esquemas já existentes. Algumas vezes isto não é possível. Acomodação é então a criação de novos esquemas ou a modificações de velhos esquemas. Ambas as ações resultam de uma mudança na estrutura cognitiva (esquemas) ou no seu desenvolvimento. É a forma de adaptar-se a novas exigências da realidade.

- 4- **Equilibração** – é um mecanismo auto-regulador, necessário para assegurar uma eficiente interação da criança com o meio ambiente. Piaget chamou o balanço entre assimilação e acomodação de equilíbrio, exemplificando que se uma criança não consegue assimilar o estímulo, ela tenta, então, fazer uma acomodação, modificando um esquema ou criando um esquema novo. Quando isto é feito, ocorre a assimilação do estímulo e, nesse momento, o equilíbrio é alcançado.

Resumindo, Wadsworth (1993) diz que na assimilação, o organismo encaixa os estímulos à estrutura que já existe; na acomodação, o organismo “muda” a estrutura para encaixar o estímulo. O processo de acomodação resulta numa mudança qualitativa na estrutura intelectual (esquemas), enquanto que a assimilação somente acrescenta à estrutura existente uma mudança quantitativa.

Entender, então, o processo de desenvolvimento significa delimitar e compreender o nível das permutações organismo – meio, em cada fase da vida da criança, o que Piaget denominou de estágios, e afirmou que, diante de um mesmo estímulo, a resposta de um mesmo indivíduo se diferencia de acordo com o ambiente em que ele se encontra. Cada um dos quatro estágios do desenvolvimento, observados por Piaget, representa uma reorganização do anterior, com um nível superior de elaboração. Em Piaget (1996, p.17), *“Cada estágio representa uma construção que teve início no anterior, dando a ele uma continuidade [...]. É assim que ele coloca cada estágio, como sendo a continuação do anterior ao mesmo tempo que um prenunciamento do posterior”*.

Passaremos então a descrever os quatro estágios de acordo com as idéias de Piaget, citado por Carvalho (1996), Rappaport (1981) e Wadsworth (1993), destacando o Estágio Pré-Operacional ou Pré-Operatório que se estende dos 2 aos 7 anos de idade, sendo que neste estágio estão inseridas as crianças sujeitos da nossa pesquisa. Convém, antes, lembrar que

cada estágio constitui uma forma particular de equilíbrio, efetuando-se a evolução mental sempre mais completa e uma interiorização progressiva.

- **Estágio Sensório-motor** (até 2 anos de idade) – neste estágio, a criança realiza a sua organização espaço-temporal e a estruturação da causalidade. Inicialmente, os espaços centralizam-se no próprio corpo, existindo um espaço bucal, um auditivo, um visual e um tátil, que não se coordenam entre si. Não existe o pensamento, a função simbólica ou a linguagem, o seu comportamento é basicamente motor.
- **O Estágio Pré-operatório** (2 aos 7 anos) – tornam-se neste estágio, mais complexas as permutas do indivíduo em seu meio. Significantes (linguagem, imagem símbolos) encontram-se totalmente diferenciados de significados (objetos, acontecimentos) e a criança torna-se capaz de evocações representativas, capaz de evocar internamente um significante de um objeto e/ou acontecimento ausente, colocando-a em um plano de funcionamento, o representativo.
- **O Estágio das operações concretas** (7/11 anos) – durante estes anos, neste estágio, a criança desenvolve a habilidade de aplicar o pensamento lógico a problemas concretos.
- **Estágio das operações formais** (11/15 anos ou mais) – se caracteriza pelo desenvolvimento das estruturas cognitivas que alcançam seu nível mais elevado. As crianças tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

O quadro, a seguir, demonstra o pensamento dos teóricos Celestin Freinet, Henri Wallon e Jean Piaget, destacando os estágios do desenvolvimento da criança e demonstrando a importância da exploração do ambiente, principalmente nos primeiros anos de vida das crianças, bem como a organização espacial decorrente do conhecimento corporal.

QUADRO I - Quadro Comparativo dos Períodos / Estágios do Desenvolvimento Infantil segundo o Pensamento de Celestin Freinet, Henri Wallon e Jean Piaget

TEÓRICO	PERÍODO/ESTÁGIO	IDADE	CARACTERÍSTICAS
CELESTIN FREINET	Período do pré-ensino	Do nascimento até por volta dos 2 anos	Para esse período prevê atividades em parques, jardins públicos e espaços livres, nos quais as crianças podem ter contato direto com a natureza através de experiências tateantes.
	Períodos correspondentes aos jardins de infância	2 aos 4 anos	Deve-se deixar as crianças entregues a múltiplas experiências as quais serão como que ensaios preparatórios para que atinja por si a experiência social, antes de atingir a etapa seguinte.
	A escola maternal e infantil	4 aos 7 anos	A criança inicia a ordenação de sua personalidade. Aos 4 anos, tenta dominar o meio.
	Escola Elementar	7 aos 14 anos	Período no qual a brincadeira e trabalho se confundem. Propõe para essa faixa etária uma outra organização da classe, com oficinas especializadas para trabalhos manuais, intelectuais e artísticos, não deixando de lado o trabalho junto a natureza.
HENRI WALLON	Estágio impulsivo emocional	Primeiro ano de vida	Nesta fase predominam nas crianças as relações emocionais com o ambiente. Fase de construção do sujeito em que a atividade cognitiva se acha indiferenciada da atividade afetiva. Nesta fase vão sendo desenvolvidas as condições sensório-motoras que permitirão, ao longo do segundo ano de vida, intensificar a exploração sistemática do ambiente.
	Estágio sensório-motor	De 1 a 3 anos	Ocorre, neste período, uma intensa exploração do mundo físico, em que predominam as relações cognitivas com o meio. A criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar. No final do segundo ano, a fala e a conduta representativa (função simbólica) confirmam uma nova relação com o real que emancipará a inteligência do quadro perceptivo mais imediato. Ela já adquiriu a capacidade de simbolizar sem a necessidade de visualizar o objeto ou a situação.
	Estágio Personalismo	6 anos	A criança dirige seu interesse para o conhecimento e a conquista do mundo exterior, em função do progresso intelectual que conseguiu conquistar até então. Desta forma, ela imprime às suas relações com o meio uma maior visibilidade do aspecto cognitivo.

JEAN PIAGET	Estágio Sensório - Motor	Até 2 anos de idade	Neste estágio a criança realiza a sua organização espaço-temporal e a estruturação da causalidade. Inicialmente os espaços centralizam-se no próprio corpo, existindo um espaço bucal, um auditivo, um visual e um tátil, que não se coordenam entre si. Não existe o pensamento, a função simbólica ou a linguagem, o seu comportamento é basicamente motor.
	Estágio Pré-Operatório	2 aos 7 anos	Tornam-se neste estágio, mais complexas as permutas do indivíduo em seu meio. Significantes (linguagem, imagem, símbolos) encontram-se totalmente diferenciados de significados (objetos, acontecimentos) e a criança torna-se capaz de evocações representativas, capaz de evocar internamente um significante de um objeto e/ou acontecimento ausente, colocando-a em um plano de funcionamento, o representativo.
	Estágio das Operações Concretas	7 aos 11 anos	Neste estágio, as estruturas cognitivas da criança alcançam seu nível mais elevado de desenvolvimento, e as crianças tornam-se aptas a aplicar o raciocínio.
	Estágio das Operações Formais	11 aos 15 anos	Se caracteriza pelo desenvolvimento das estruturas cognitivas, onde alcançam seu nível mais elevado. As crianças tornam-se aptas a aplicar o raciocínio lógico a todas as classes de problemas.

Fonte: ELIAS (1997) CRAIDY e KAERCHER (2001), ARRIBAS (2004), CARVALHO (1996), RAPPAPORT (1981), WARDSWORTH (1993)

Organização: GUIMARÃES, Jussara Maria de Carvalho (2007)

Retornando ao período pré-operatório e com a intenção de caracterizá-lo melhor, pois nele estão situados os sujeitos da nossa pesquisa, é importante dizer que nesse período, a criança entra na fase representativa que é marcada por um intenso jogo simbólico, em que o real é transformado em função dos desejos do “eu”. É um momento de grandes exigências de adaptação da criança ao mundo dos adultos, de enorme importância para o seu equilíbrio afetivo e intelectual. O desenho será uma das formas de manifestação da função simbólica, que inicialmente aparece sob a forma de garatuja, até atingir um ponto onde “ligações topológicas” e relações métricas – euclidianas possam ser levadas em consideração, geralmente, a partir dos 9 anos de idade.

As imagens mentais começam a surgir também no início deste estágio, a princípio de forma estática. A criança ainda não consegue antecipar imagens decorrentes da transformação de um objeto.

O “animismo” é uma outra característica que consiste na atribuição de vida e intenção às coisas. Devido à dependência do pensamento egocêntrico das vivências pessoais, a criança as estende a outros seres vivos (humanos ou não) e a objetos inanimados. Assim, também atribuirão causas humanas aos fenômenos naturais – artificialismo.



FIGURA 01 - Presença do Animismo

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

A linguagem associada às demais manifestações da função simbólica permitirá o estabelecimento entre fatos e acontecimentos, em extensões espaciais e temporais cada vez maiores. “A partir desse momento a criança começa a integrar simultaneamente a imagem presente com a anterior e a posterior em um conjunto, preparando-se para a fase operatória concreta” (CARVALHO, 1996, p.75). Nesta fase de transição as respostas da criança ligam-se às suas próprias percepções, são centradas em configurações perceptivas.

No estágio pré-operacional, a criança, inicialmente, pensa no que está vendo ou no que está acontecendo no momento, centra suas atenções e raciocina sobre as suas observações, no

sentido de adquirir uma adaptação mental para o equilíbrio de suas estruturas cognitivas. Estas não lhe serão dadas diretamente pelo desenvolvimento biológico, mas resultarão da integração da maturação orgânica e da busca de melhores maneiras para responder às solicitações do ambiente físico e social.

O sujeito pré-operacional, de acordo com as análises de Rappaport (1981, p.42)

Será exposto a uma variedade de estimulações, que lhe ampliarão consideravelmente as oportunidades de contactar com o universo, de formar impressões perceptuais dos objetos, das relações causais, da noção de espaço e tempo, etc., e que servirão de base aos verdadeiros esquemas conceituais que surgirão apenas no período subsequente (operacional concreto).

A criança passará a evoluir e a inserir-se numa sociedade, em um espaço muito mais amplo, o que irá contribuir para que ela desenvolva seu repertório comportamental e sua vida mental, a fim de encontrar recursos próprios para lidar adequadamente com esta nova situação. Apresentará uma competência comportamental para atuar de modo coerente e harmonioso, dando a impressão de equilíbrio.

A tendência lúdica, a ausência de preocupação com a comprovação empírica do julgamento emitido pela criança a respeito dos fenômenos naturais, das relações de causa e efeito, etc caracterizam o pensamento da criança no estágio pré-operacional, que neste momento, ainda é egocêntrico, pois predomina uma visão de mundo que parte do próprio eu, sem ser disso consciente. Ao emitir os seus julgamentos, o faz não com o compromisso de veracidade.

Assim, suas explicações baseiam-se numa mistura de impressões reais e fantásticas, existentes em seu mundo próprio, pessoal e intransferível, no sentido que não é tão bem aceito pelo mundo adulto, que possui o pensamento lógico e socializado, ou mesmo por outra criança, pois cada uma delas estará vivenciando as mesmas experiências de uma maneira peculiar. *“Daí, decorre a riqueza fantástica da argumentação da criança, onde fadas-madrinhas, super-homens e outros personagens deste tipo convivem tranqüilamente com homens comuns e mesmo com a rotina da vida diária, sem entrar em choque”* (RAPPAPORT, 1981, p.43).

O brincar com a imaginação, com as coisas, com as idéias, a fantasia, o falar para si mesmas, estendendo o seu próprio conteúdo a todos os outros seres vivos, humanos ou não, bem como a objetos inanimados faz com que a criança se sinta amparada por um equilíbrio mental

instável, ainda não de fato concretizado, mas que já nesta fase representa um avanço para as aquisições posteriores, lembrando que o desenvolvimento é contínuo e que cada etapa serve de substrato para novas conquistas intelectuais, sociais e afetivas.

Ocorrerá um predomínio da assimilação sobre a acomodação e a criança tenderá muito mais a assimilar dados da realidade externa à sua visão de mundo do que se acomodar a eles. Existirá dessa forma, uma certa lógica das ações e não de pensamento, pois ainda a criança não consegue organizar seus elementos em sistemas coerentes, ela realiza julgamentos perceptuais e não conceituais.

No pensamento conceitual, a percepção é apenas um dos elementos que leva ao julgamento, pois existe um conjunto de crenças que determina o tipo de uso que o sujeito fará dos dados perceptuais. No pré-operacional, justamente em função da ausência dos esquemas conceituais, o julgamento depende basicamente da percepção e está sujeito, portanto, a todas as variações distorções e deformações típicas da percepção. Esta é também uma das questões que devemos nos preocupar ao pesquisar a percepção de crianças no estágio pré-operacional. A percepção adulta deverá neste momento, estar aguçada para todas as manifestações observadas, pois o raciocínio da criança é centralizado, rígido e às vezes inflexível nesta fase, dada à impossibilidade de levar em conta várias relações ao mesmo tempo.

Na fase, ora em questão, vem traduzir também a questão da socialização. O contato com outras pessoas se constitui um dos elementos que permite à criança adaptar-se à realidade. A capacidade de imitação que a criança desenvolve neste estágio de socialização irá conduzi-la a uma assimilação da realidade cada vez maior. O adulto servirá de modelo constante, de estímulo fundamental para a diminuição gradual do egocentrismo. Será pela percepção do seu mundo fantasioso e aquelas oferecidas pela lógica do adulto que a criança procurará novos modos de entender a realidade, o que ocorrerá somente ao final do período pré-operacional.

O contato social estabelecido principalmente com outras crianças, representará apenas um estar junto, e não fazer alguma coisa junto. O brincar não é ainda cooperativo, cada um estará envolvido apenas em sua própria ação, tendo cada uma das crianças, papéis definidos, pelo próprio grupo ou por si mesmas – é a representação da imitação da realidade vivenciada no convívio com os adultos, aprendendo dessa forma como funciona o mundo social e como

ela funciona dentro dele. A criança quer saber sobre tudo, como as coisas funcionam, participa de tudo, observa com critério o que a cerca.

Um dos principais eventos que ocorrem no estágio pré-operacional é a capacidade que a criança possui de representação de objetos e eventos e que são várias as formas que utilizam. Pela ordem de aparecimento, Wadsworth (1993, p.51) relata, baseando-se no pensamento piagetiano, que:

- 1- **A imitação diferida** – é a imitação de objetos e eventos já distantes há algum tempo. A importância da imitação diferida decorre do fato dela implicar que a criança desenvolveu a capacidade de representar mentalmente (recordar) o comportamento imitado.
- 2- **O jogo simbólico** – o jogo de faz-de-conta é uma espécie de atividade não encontrada no estágio sensório-motor. A natureza do jogo simbólico é imitativa, mas ele é também uma forma de auto-expressão tendo apenas a si mesmo como audiência. Não há intenção de comunicação com os outros. No jogo simbólico, a criança constrói símbolos (que podem ser únicos) sem constrangimento, invenções que representam qualquer coisa que ela deseja. A função é satisfazer o “eu” pela transformação do que é real naquilo que é desejado, tem um valor essencialmente funcional e não é apenas uma simples diversão. O faz-de-conta passa a ser um fórum de idéias, de pensamentos e de coisas afins.
- 3- **O desenho** – no início não há por parte da criança a noção de desenhar (representar) alguma coisa, embora algumas vezes apareçam formas no processo de rabiscar. Ao longo do estágio pré-operacional, cresce significativamente nas crianças o empenho de representar coisas através do desenho e seus esforços tornam-se mais realísticos. Os desenhos das crianças mais novas são, em geral, realísticos, embora sejam confundidos pelo fato de que até 8/9 anos de idade, as crianças desenharam o que elas imaginam e não o que elas vêem, isto é, o que é visualmente certo.

Sobre o desenho, posteriormente enfocaremos com maiores detalhes por representar uma das estratégias metodológicas utilizadas nesta pesquisa, associados à oralidade.

- 4- **Imagens Mentais** – são representações internas (símbolos) de objetos ou de experiências perceptivas passadas, embora elas não sejam cópias fiéis daquelas experiências. Assim como o desenho guarda semelhança com o que eles representam, também as imagens mentais são imitações de percepções e, portanto, guardam uma similaridade com elas. Neste sentido, as imagens são concebidas como símbolos.

- 5- **Linguagem falada** – o desenvolvimento singular mais evidente durante o estágio pré-operacional é o desenvolvimento da linguagem falada. O rápido desenvolvimento desta forma de representação simbólica (linguagem falada) tem um caráter instrumental, na medida em que facilita o rápido desenvolvimento conceitual que ocorre neste estágio.

Todas estas representações associadas ao desenvolvimento, principalmente da oralidade, são responsáveis também pelo afloramento e reciprocidade de sentimentos que vão surgir durante o estágio pré-operacional. Por sua vez, a representação permite a criação de imagens das experiências, incluindo as afetivas que neste momento podem ser recordados. O passado reconstruído constitui-se um elemento do comportamento presente, o afeto torna-se menos ligado à experiência imediata e à percepção do que antes. Assim, o comportamento pode tornar-se um pouco mais estável e os sentimentos se tornarem consistentes à medida que a criança se desenvolve.

Acrescentamos que cada um desses tipos de representações citados são formas de representação de qualquer coisa, que não os objetos e os eventos, são usados para representar (significante) os objetos e os eventos (o significado).

Piaget apud Wadsworth (1993, p.51) referiu-se ao uso de símbolos ou signos como a função simbólica ou função semiótica. Os símbolos são as coisas que guardam alguma semelhança com o que elas representam: desenhos, silhuetas, etc. Os signos são coisas arbitrárias que não guardam semelhanças com o que elas representam (ex: a linguagem escrita e falada, os números, etc).

Os valores, sentimentos e atitudes, neste estágio desenvolvidos, proporcionam à criança novas formas de estabelecer relações com o meio natural, de maneira harmônica, estética e de admiração da natureza. Quando falamos em meio ambiente, em natureza referimo-nos aos ambientes onde as crianças abarcam as suas vivências: familiar, escolar, de lazer, rural, urbano, etc. Arribás (2004, p.107) nos lembra que ao falarmos de ambiente dos menores, devemos levar em conta algumas questões deveras relevantes para a nossa investigação:

- os espaços onde desenvolvem suas atividades: casa, escola, praça, rua, parque, bairro;
- os elementos que estes espaços incluem: pessoas, animais, plantas, seres inertes, objetos, instrumentos, fenômenos naturais;
- as relações que se estabelecem entre estes elementos: cooperação, intercâmbio, participação, passividade, afeto, confiança, segurança, temor;
- as condições que cada contexto inclui: umidade, luminosidade, densidade, limpeza, ventilação, ruído, temperatura;
- os acontecimentos que aí transcorrem e aqueles que incidem direta ou indiretamente nos protagonistas que participam deles: um brinquedo que quebra, o nascimento de um irmão a doença de um pássaro, etc.

Esta relação que a criança estabelece com o meio ambiente em que vive é internalizada, dependendo das interferências educativas que os adultos exercem sobre elas e que dependendo dessa condução, a criança passará para os outros estágios internalizando os comportamentos ambientalmente corretos.

Os cinco anos de idade, conforme Gesell (1998, p.45) “são uma idade nodal” e são também uma espécie de “idade do ouro”, tanto para os pais como para a criança. Ela vive em termos amigáveis e familiares com o seu ambiente. Aprendeu muita coisa, amadureceu um pouco. No entanto, precisa de tempo para consolidar os seus ganhos, causando com isso um desassossego. Vive no mundo do “aqui-e-agora”. Sente-se feliz em brincar em casa horas a fio, com cenas de vida doméstica, até mesmo na escola há esta representação. Busca o apoio e a orientação dos adultos nas atividades, pois gosta que lhes sejam ensinadas, em

contrapartida, recebe os elogios e aplausos. É mais pragmática do que romântica. Define as coisas em termos de utilidade. Além disso, podemos caracterizá-la melhor como sendo:

- Uma criança que presta atenção também às transformações, sendo capaz de delinear os passos de ida e volta de um estado a outro. Pensa no que está vendo.
- Já se sente inserida em uma sociedade muito mais ampla.
- Emite julgamentos sobre a realidade externa e sobre outro sujeito.
- Suas explicações e suas crenças baseiam-se numa mistura de impressões reais e fantásticas que resultam num entendimento distorcido da realidade e na existência de um mundo próprio, pessoal.
- Possui uma riqueza de argumentação onde fadas, super-homens convivem tranquilamente, sem entrar em choque, no mundo da criança.
- Vê o universo, explica seus fenômenos do seu ponto de vista.
- Adapta-se às exigências concretas da vida.
- Fala e pensa para si mesma, estendendo o seu próprio conteúdo a todos os seres vivos, humanos ou não, bem como a objetos inanimados.
- Presença da linguagem socializada (intenção de comunicação).
- Rápido desenvolvimento conceitual.
- A criança neste estágio evolui de um ser que funciona basicamente de um modo sensorio-motor e cujo pensamento se dá através de ações, a um ser que funciona incrivelmente de modo conceitual e representacional (capacidade de representar objetos e eventos).
- Surgimento dos primeiros sentimentos sociais.
- Expansão do horizonte geográfico. Explora o espaço. Mostra-se bem orientada em relação às direções perpendiculares. É extremamente centrada e está interessada no espaço imediatamente ocupado por ela.

- Explora o mundo através dos sentidos. Percebe o mundo de forma bastante acentuada. Acontecem nesta idade grandes progressos em seu desenvolvimento perceptivo. Gosta de observar e perguntar sobre tudo. Tem curiosidade geral sobre as coisas.
- Já percorreu uma longa distância na espiral ascendente do desenvolvimento.
- Adquire um desassossego próprio da idade em que a curiosidade está aflorando.
- Estabelece relações bastante personalizadas com o meio. Tende a ser realista, concreta.
- É mais pragmática do que romântica. Define as coisas em termos de validade.
- É séria, empírica, direta. Sente-se à vontade no seu mundo porque se sente bem consigo própria. Aceita a vida tal qual ela se apresenta.
- Gosta de desenhar modelos, desenhos livres em plantas muito simples, o caminho das suas vizinhanças mais próximas.

1.4 Base legal de amparo à infância e a criança

A Educação Infantil vem a cada dia expandindo-se e ganhando expressão quanto ao seu relacionamento como educação básica, traçado pela primeira vez, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9394/96. A partir de então, vem ampliando a consciência cidadã da importância da infância para a criança como sujeito de plenos direitos para com a qual, a sociedade tem compromisso.

Este compromisso vem sendo também abordado pelas políticas públicas adotadas pelos governantes, através de outros documentos legais, tais como: a Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); a Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS) nº. 8.742 de 7 de setembro de 1993, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, além da já citada LDB 9394/96.

Em estudo realizado em todo este aparato legal, constatamos que o sentido da infância aparece de forma integrada entre os poderes públicos federal, estadual e municipal, a escola e a família, garantindo, com isso, princípios do respeito, igualdade, princípio jurídico,

financeiro, social e educacional. Sabemos que todos esses esforços, tão significativos para a sociedade atual, já apresentam um alerta para a importância que se deve dispensar à infância. Mesmo assim, o atendimento às crianças em creches e pré-escolas ainda é insuficiente, relativas à demanda de vagas, espaço físico, profissionais capacitados e habilitados, qualidade dos serviços educativos, etc.

Diante do estágio em que se apresenta a educação infantil, em meio a tantos discursos políticos, sociais e educacionais, sabemos que muitas crianças estão vivendo em situações adversas, enfrentando a violência em casa e na escola, sobrevivendo. A escola, enquanto isso, insiste em adotar uma pedagogia distanciada ideologicamente da realidade destas crianças, causando um descompasso entre a vida idílica que gostaria de estar proporcionando às crianças e a realidade que se apresenta feroz para muitas delas, em todos os aspectos.

Frente a estas questões, voltamos à legislação, que por si só não garante as mudanças sociais. É preciso que nós, educadores, estejamos sensibilizados quanto à questão e saibamos o nosso real papel social, bem como das responsabilidades e competências a nós atribuídas, que além de outras, requer a cobrança do cumprimento das garantias ordenadas legalmente.

Podemos dizer que o papel da infância, num sentido bastante amplo, seria o de poder exercer os seus direitos. Direitos entrelaçados com o cuidar e educar. No entanto, se confrontamos estas duas modalidades de atendimento com as concepções mais atuais de desenvolvimento infantil “[...] não será difícil perceber que tanto o primeiro quanto o segundo tipo de serviço mencionado estão longe de responder a estas concepções” (BRASIL/MEC/SEF/COEDI – 1994, p.33).

Conceituadas a infância e a criança, e contextualizadas em termos históricos, sociais, legais e pedagógicos como traduzidos pelos pensamentos de importantes teóricos, reservamos para o próximo capítulo uma discussão sobre questões que dizem respeito às percepções – conceitos, pressupostos, referenciais teóricos e as relações estabelecidas pelas crianças com o meio ambiente.

Capitulo II

A Percepção decodificada por diferentes leituras



"A Praça é um lugar que a gente vai depois da missa"

CAPÍTULO II

A PERCEPÇÃO DECODIFICADA POR DIFERENTES LEITURAS

2.1 Uma Introdução à Percepção e Fenomenologia.

A Percepção constitui, desde há muito tempo, um tema de estudos na Filosofia, Sociologia, Artes, Educação, Psicologia e outras áreas, pela sua abrangência de seu campo de estudo.

Em 1879, Wilhelm Wundt (1832 – 1920), citado como o pai da psicologia científica, fundou em Leipzig, o primeiro laboratório de psicologia experimental, no qual estudou principalmente a percepção humana (RAPPAPOT, 1985), já que sempre há estímulos externos e internos responsáveis pelos comportamentos dos organismos, pois a percepção é produto de nossa interação com o mundo desde que nascemos, ou até mesmo antes disto.

O interesse pela percepção humana norteou as escolas de psicologia posteriores a Wundt, ou seja, a dos introspeccionistas, dos funcionalistas e dos gestaltistas. “A escola behaviorista foi uma exceção” (SIMÕES, 1985) focalizando sua atenção em mudanças de comportamento devidas a processos de aprendizagem, e mesmo assim não se desvencilhou de preocupar-se com aspectos perceptivos.

Marilena Chauí (2002, p.122) faz importantes considerações acerca do que é percepção e suas características, dentre estas destacamos:

- “É o conhecimento sensorial de configurações ou de totalidades organizadas e dotadas de sentido e não uma soma de sensações elementares.
- É sempre uma experiência dotada de significação. O percebido é dotado de sentido e tem sentido nossa história de vida.
- A percepção é uma relação do sujeito com o mundo exterior sendo que um não existe sem o outro.

- O mundo percebido é qualitativo, significativo estruturado ... damos às coisas percebidas novos sentidos e novos valores.
- A percepção é uma conduta vital, uma comunicação, uma interpretação e uma valoração do mundo, a partir da estrutura de relações entre nosso corpo e o mundo.
- A percepção envolve nossa vida social, isto é, os significados e os valores das coisas percebidas decorrem de nossa sociedade e do modo como nela as coisas e as pessoas recebem sentido, valor ou função.
- É o modo de nossa consciência relacionar-se com o mundo exterior pela mediação do nosso corpo.”

Vimos, então, que a percepção funciona como uma plataforma de lançamento bem projetada, da qual decolariam outros aspectos do desenvolvimento, como por exemplo, o cognitivo. Neste sentido, várias teorias foram formuladas cujas abordagens conduzem a entendermos melhor como processamos mentalmente as sensações que recebemos, reconhecemos, organizamos, sintetizamos e fornecemos significação (no cérebro) às sensações recebidas dos estímulos do meio ambiente através dos órgãos dos sentidos.

Do ponto de vista das teorias do conhecimento, há três concepções principais que revelam sobre o papel da percepção. As teorias empiristas entendem a percepção como uma única fonte de conhecimento, estando na origem das idéias abstratas formuladas pelo pensamento através das impressões (sensações, emoções) e as idéias (imagens das impressões).

Nas teorias racionalistas intelectualistas, a percepção é considerada não muito confiável para o conhecimento porque depende das condições particulares de quem percebe e está propensa a ilusões, pois freqüentemente a imagem percebida não corresponde à realidade do objeto. Nesta concepção o pensamento filosófico e científico deve abandonar os dados da percepção e formular idéias em relação com o percebido, trata-se de explicar e corrigir a percepção.

Uma outra teoria que representa para esta tese uma das principais, pois ao trabalharmos com a percepção (no nosso caso a percepção infantil) estaremos analisando os fenômenos que

permeiam toda a observação dos sujeitos pesquisados e do pesquisador, a teoria fenomenológica do conhecimento, a percepção é considerada originária e parte principal do conhecimento humano, mas com uma estrutura diferente da do pensamento abstrato, que opera com as idéias.

Inaugurada por Husserl, inspirado pela preocupação do rigor, não é um sistema filosófico, mas um conjunto de proposições para um método de pensar, aprender e investigar o mundo. Husserl teve seguidores de todas as áreas e tendências ideológicas entre eles: Heidegger, Jaspers, Merleau-Ponty e Sartre. As obras sobre a Fenomenologia surgem no início do século XX (1901, 1907 e 1911) e pode-se dizer que não produziram, ainda, todos os desdobramentos e conseqüências para o método fenomenológico.

No Brasil, porém, marcado ainda pela influência do pensamento europeu, a fenomenologia se apresenta com maior freqüência nos estudos das Ciências Humanas (na Psicologia e Filosofia) e Psiquiatria.

Vamos encontrar então em Merleau-Ponty (1999) o pensamento completo sobre a fenomenologia da percepção. O autor desenvolve o conceito de fenomenologia (p.1) como

O estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência. A fenomenologia é uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua 'facticidade'.

Merleau-Ponty diz que *“a aquisição mais importante de fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade”* (1999, p.18). A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela. O mesmo autor acrescenta que a racionalidade, quer dizer: as perspectivas se confrontam as percepções se confirmam, um sentido aparece.

Não temos, pois, como fugir dos postulados de Merleau-Ponty, pois nos conduz a importantes reflexões como a de considerar que a “percepção torna-se uma interpretação dos signos que a sensibilidade fornece os estímulos corporais, uma hipótese que o espírito forma para explicar suas impressões” (p.61). A percepção é justamente este ato que cria de um só golpe, com a

constelação dos dados, o sentido que os une, que não apenas descobre o sentido que eles têm , mas ainda faz com que tenham um sentido.

A fenomenologia é, portanto, o único método capaz de captar esta imagem, de mergulhar na emocionalidade do ser, obriga a ativar a participação da imaginação criadora.

Merleau Ponty (1999) nos informa, ainda, que a fenomenologia, enquanto revelação do mundo repousa sobre si mesma, ou, ainda, funda-se a si mesma. *“Todos os conhecimentos apóiam-se em um solo de postulados e, finalmente, em nossa comunicação com o mundo como primeiro estabelecimento da racionalidade”* (p.20).

E adianta sobre o inacabamento da fenomenologia e o seu andar incoativo não são o signo de um fracasso, eles são inevitáveis porque a fenomenologia tem como tarefa revelar o mistério do mundo e o mistério da razão (Idem, p.20), e defende a fenomenologia como sendo

A única entre todas as filosofias a falar de um campo transcendental. Esta palavra significa que a reflexão nunca tem sob seu olhar o mundo. Mundo inteiro e a pluralidade das mônadas desdobradas e objetivadas, que ela só dispõe de uma visão parcial de uma potência limitada. (PONTY, 1999, p.95).

Chauí (2000, p.237) cita Kant, dizendo que desde a propagação de suas idéias do fenômeno indicava aquilo que

Do mundo externo, se oferece ao sujeito do conhecimento, sob as estruturas cognitivas da consciência (isto é, sob as formas do espaço e do tempo e sob os conceitos do entendimento). No entanto, o filósofo Hegel ampliou o conceito de fenômeno, afirmando que tudo o que aparece só pode aparecer para uma consciência e que a própria consciência mostra-se a si mesma no conhecimento de si, sendo ela própria um fenômeno.

Com estas idéias, Chauí (2002) conclui que Hegel foi o primeiro a de usar a palavra fenomenologia, para com ela indicar o conhecimento que a consciência tem si mesma através dos demais fenômenos que lhe aparecem.

Del Rio e Oliveira (1999) distinguem a fenomenologia como *“um complexo conjunto de fenômenos que, embora também admita correlações, é incomensurável e, portanto, impossível de se verificar pelas relações diretas de causa-efeito e de ser compreendida em sua plenitude”*.

Barbosa e Bulcão (2004, p.46) destacam o pensamento de Bachelard, quando considera a fenomenologia da imaginação como uma forma de nos restituir a subjetividade das imagens. Em sua obra *La poétique de l'espace* (1957), Bachelard faz uma conversão do método fenomenológico como o único método capaz de compreender a subjetividade da imagem criadora.

O método fenomenológico para Bachelard,

permite que o sujeito aflore toda a força da sua vivência na visão da imagem. Sugere que vivamos diretamente as imagens como acontecimentos súbitos da vida. Quando a imagem é nova, o mundo é novo. Não é um método puramente descritivo, mas um método que consegue apropriar-se da força da experiência individual para a descrição.

Ainda seguindo a concepção de Bachelard, o método fenomenológico obriga-nos a ativar a participação da imaginação criadora, pois o objetivo da fenomenologia, nesta concepção, é colocar, no presente, o presente da imagem, enquanto atualidade, porque a imaginação não é a faculdade de formar as imagens da realidade, mas o poder de formar as imagens que ultrapassam a realidade.

Heidigger (1972, p.99) relata que em suas “tentativas desajeitadas para penetrar na Filosofia”, interessou-se pela fenomenologia e a ela passou a se dedicar, a partir do contato que teve com o livro “Investigações Lógicas”, dizendo sobre este:

A obra de Husserl marcou-me de tal modo que, nos anos subsequentes, sempre a li, sem compreender suficientemente o que me fascinava. O encanto que emanava da obra estendia-se até o aspecto exterior da paginação e da página título (p.100). Provocava uma inquietação que desconhecia sua razão de ser, ainda que deixasse pressentir que se originava da incapacidade de chegar, pela pura leitura da literatura filosófica, a realizar o processo de pensamento que se designava como fenomenologia. A perplexidade desapareceu muito lentamente, trabalhosamente solveu-se a confusão, quando pude entrar pessoalmente em contato com Husserl.

Na Psicologia, o enfoque fenomenológico surgiu no campo da Filosofia, no início do século XX, mas só se desenvolveu a partir da década de 1950. Entretanto, não chegou a constituir um conjunto de princípios articulados, unanimemente aceito pelos psicólogos que o adotam.

Várias são as explicações para este fato. Uma delas decorre de ter como suporte fundamentos filosóficos que são considerados abstratos, e a Psicologia ser uma ciência de fatos, que está voltada para a concretude da vivência e a fenomenologia se instala como um método de investigação do fenômeno.

Mesmo assim, têm surgido algumas propostas de enfoque fenomenológico na Psicologia elaboradas por psiquiatras e psicólogos europeus, trazendo importantes contribuições para a compreensão do existir humano. Julgamos relevantes que tais formulações sejam levadas em conta na realização de pesquisas, não como métodos rígidos de interpretação, mas como parâmetros flexíveis que permitam confirmá-las. Nesse processo, a vivência humana deve sempre servir de contraponto, pois, na Psicologia, ela é a origem de todas as elaborações conceituais.

Convém, antes de prosseguirmos, destacar o período histórico no qual surge a fenomenologia de Husserl. Os dez últimos anos do século XIX, que antecederam as publicações de Husserl, sobre a fenomenologia, Dartigues (1973, p.16) diz que

se caracterizam, na Alemanha pela derrocada dos grandes sistemas filosóficos tradicionais [...]. É a ciência que doravante preenche o espaço deixado vazio pela filosofia especulativa e, sobre o seu fundamento, o positivismo, para o qual o conhecimento objetivo parece estar definitivamente ao abrigo das construções subjetivas de metafísica.

Neste mesmo período, o pensamento positivista também começa a ser abalado, com questionamentos relativos aos fundamentos e ao alcance de seus postulados, em virtude de serem elaborados por um sujeito concreto, ficando, portanto, dependentes do psiquismo humano. Sobre essas questões, Forghieri (2001, p.14) escreve que os últimos ramos do pensamento Kantiano ou neokantiano tentam responder, concebendo um “sujeito puro”, que asseguraria a objetividade e a coerência dos diferentes domínios do conhecimento objetivo.

As preocupações quanto a existência desse “sujeito puro” e “sujeito concreto”, passam a ter predominância nessa época, preparando o terreno para o aparecimento da fenomenologia moderna. Entre as obras importantes que para ela contribuíram, encontram-se as do filósofo Brentano (*Psicologia do Ponto de Vista Empírico*, 1884) e Dilthey (*Idéias Concernentes a uma Psicologia Descritiva e Analítica*, 1894), que censuram as ciências humanas –

especialmente a Psicologia – por terem adotado o método das ciências da natureza, cujo objeto de estudo é diferente.

Brentano, cujas idéias exerceram grande influência no pensamento de Husserl, estabelece profundas diferenças entre os eventos físicos e os fenômenos psíquicos afirmando que

Nestes existem intencionalmente e um modo de percepção, original, imediato. Propõe o retorno às experiências vividas e a descrição autêntica destas, livre de todo o pressuposto genético ou metafísico; suas investigações, porém, permaneceram limitadas ao âmbito da Psicologia (FORGHIERI, 2001, p.14).

O mesmo autor diz, ainda, que nesse panorama surgem, no início do século XX, as primeiras obras sobre fenomenologia, de Husserl (1901, 1907, 1911), que embora partindo das idéias de Brentano sobre a intencionalidade vai além deste, investigando-a na “vivência de consciência” (Ibidem) como tal, e chegando a uma análise profunda do conhecimento, que ultrapassa os limites da Psicologia. Sua obra consiste, sobretudo, em problematizar o próprio conhecimento e na apresentação da fenomenologia como o único método para chegar a verdades apodícticas, evidentes.

A fenomenologia vai em direção à vida, ao mundo da vivência cotidiana imediata, no qual todos nós vivemos, temos aspirações e agimos. Este viver no mundo não é delimitado pelas vivências atuais, pois o nosso pensamento também se volta para o que já vivenciamos anteriormente assim como para as projeções que faz em relação a coisas que temos a expectativa de vir a vivenciar.

Assim *“o estudo da vivência, efetuado pela Psicologia, pode levar a descoberta de essências, pois o conhecimento dos fatos implica uma visão da essência, mesmo que quem o pratique esteja preocupado apenas com os fatos. A visão das essências consiste numa constatação eidética”* (FORGHIERI, 2001, p.15). Husserl, ao introduzir a noção de “visão das essências”, procura fundamentar um processo de conhecimento ao mesmo tempo concreto e filosófico, ligado à vivência e capaz de universalidade, através do particular.

Retornando à questão da vivência dos homens no mundo, há de se destacar que embora possuam suas próprias particularidades, convivem também em coletividade, existimos uns com os outros. Assim sendo, o mundo recebe o seu sentido, não apenas a partir das

constituições de um sujeito solitário, mas do intercâmbio entre a pluralidade de constituições dos vários sujeitos existentes no mundo, realizado através do encontro que se estabelece entre eles.

O ir e vir dos indivíduos no mundo e o estabelecimento de suas relações interpessoais faz com que as suas ações adquiram um movimento constante. É por isso que a fenomenologia não deve ser considerada como acabada, pois está sempre em busca das essências da existência, o mundo está sempre aí. O seu inacabamento, desta forma, e o contínuo prosseguimento de sua especulação são inevitáveis, pois ela pretende desvendar a razão e o mundo e estes não são um problema, mas constituem um mistério que se desdobra indefinidamente.

Anteriormente, dissemos que a Psicologia por ser uma ciência de fatos, que está voltada para a concretude da vivência, e a fenomenologia se instala como um método de investigação do fenômeno Husserl considerou a fenomenologia e a Psicologia como ciências distintas, há a possibilidade de relação entre ambas dando, no início, prioridade à fenomenologia, ao considerar que a Psicologia, como ciência teórica, encaminha-se necessariamente, para a fenomenologia.

De acordo com as formulações fornecidas por Husserl e esclarecidas por Merleau-Ponty, a respeito do entrelaçamento entre a fenomenologia e Psicologia, há a compreensão de que o psiquismo humano manifesta-se por meio da percepção, que norteou os estudos das escolas de psicologia dos introspeccionistas, dos funcionalistas e dos gestaltistas. A escola behaviorista foi uma exceção, focalizando sua atenção em mudanças de comportamento devidas a processos de aprendizagem. Mas mesmo esta corrente da psicologia não esteve totalmente livre de preocupar-se com aspectos da percepção.

Simões e Tiedemann (1985) também destacam a percepção como constituinte do campo da psicologia de forma abrangente, já que sempre há estímulos externos e internos responsáveis pelos comportamentos dos organismos no mundo.

Forghieri (2001, p.29) define “mundo” como “o conjunto de relações significativas dentro do qual as pessoas existem” e que embora seja vivenciado como uma totalidade, apresenta-se ao homem sob três aspectos simultâneos, porém diferentes: o circundante (requer adaptação e ajustamento); o humano (que se concretiza na relação ou nas influências recíprocas entre as

peças); o próprio (que se caracteriza pelo pensamento e transcendência da situação imediata).

A referida autora (2001, p.39) caracteriza cada um destes três aspectos, que julgamos importantes destacar, haja vista serem ligados diretamente à nossa percepção do meio ambiente a nossa volta.

- 1- **“O mundo circundante** – consiste no relacionamento da pessoa com o que costumamos denominar de ambiente. Abarca tudo aquilo que se encontra concretamente presente nas situações vividas pela pessoa, em seu contato com o mundo. Abrange as coisas, as plantas e os animais, as leis da natureza e seus ciclos, como o dia, a noite, as estações do ano, o calor e o frio, o bom tempo e as intempéries. Dele, faz parte também, o alimentar-se, o sono, a atuação, o repouso, o viver e o morrer.

O mundo circundante caracteriza-se pelo determinismo e, por isso, a adaptação é o modo mais apropriado do homem relacionar-se a ele. Do mundo circundante fazem parte as condições externas e o meu próprio corpo e é este que me proporciona os primeiros contatos com aquelas. São minhas sensações que me propiciam ver, ouvir, cheirar, tocar e degustar as coisas que me cercam percebendo – as com alguma significação. Mas isto acontece numa vivência global onde não distingo, de imediato, cada um de meus sentidos, e as coisas com as quais me relaciono; eu simplesmente percebo coisas que relaciono; eu simplesmente percebo coisas que têm um sentido para mim e têm significado para mim, não apenas por aquilo que são em si mesmas, mas pela relação que estabeleço com elas.

O corpo tem um poder de síntese; ele unifica as sensações e percepções de si, e as que se referem ao mundo; o corpo é simultaneamente unificado e unificador na sua constante e simultânea relação comigo e com o mundo.

O mundo circundante abrange os condicionamentos aos quais estamos sujeitos, sendo, de certo modo, por eles determinados, por vivermos concretamente num ambiente e pela limitação decorrente de nossa corporeidade, e nossa animalidade. Porém, não nos encontramos completamente determinados, como acontece com os animais.

- 2- **O Humano** - O homem não está em seu mundo circundante como um objeto preso a algum lugar, simplesmente num ambiente. Ele mora ou “habita” no mundo, que para ele se abre com muitas possibilidades, não apenas por poder se locomover de um lado para outro, mas, também em virtude da consciência que possui das situações que já vivenciou, está vivenciando e ainda poderá vivenciar.

O Homem precisa, essencialmente, adaptar-se ao mundo circundante, mas está sempre tentando e, de certo modo, chega a conseguir exercer alguma ação sobre a natureza e o seu próprio corpo. Assim, ele exerce algum controle sobre seus instintos, e domestica animais, cultiva plantas, nivela planaltos, represa águas, elabora objetos que lhe servem de utensílios; usa e abusa da natureza, com o intuito de viver melhor.

Porém, a ação e controle sobre o mundo circundante que o homem consegue obter acontece de uma forma temporária e relativa, pois tanto a natureza como o seu próprio corpo mantém um certo poder de se impor ao homem. Isto pode ser verificado por suas qualidades materiais e biológicas, e, também, nos dramáticos acontecimentos da natureza como os terremotos, os tufões, e na própria morte, contra a qual o homem nada pode fazer.

- 3- **O mundo próprio** – caracteriza-se pela significação que as experiências têm para a pessoa, e pelo conhecimento de si e do mundo; sua função peculiar é o pensamento, considerado de um modo amplo que abrange todas as funções mentais como o entendimento, o raciocínio, a memória, a imaginação, a reflexão, a intuição e a linguagem. Linguagem e pensamento encontram-se essencialmente ligados“.

Com isso, podemos concluir que precisamos do mundo para sabermos onde estamos e quem somos. Ser e mundo, sujeito e objeto, não são dois absolutos essencialmente independentes, mas necessariamente ligados em uma relação intrínseca, pois, as coisas não podem ser sem o homem e o homem não pode ser sem as coisas que encontra (HEIDIGGER, 1971, p.41).

E ainda, que a percepção do mundo, do ser, do objeto, depende das coisas e de nosso corpo, depende dos nossos sentidos, depende do exterior e do interior. A percepção é uma conduta

vital, uma comunicação, uma interpretação e uma valoração do mundo circundante, a partir da estrutura de relações estabelecidas entre o humano, o mundo próprio e o nosso corpo.

2.2 Teorias da Percepção e alguns fundamentos conceituais

Do ponto de vista das teorias do conhecimento sobre a percepção, encontramos em Chauí (2002, p.124), três concepções principais sobre o seu papel.

- 1º - **Nas Teorias Empiristas** – a percepção é a única fonte de conhecimento, estando na origem das idéias abstratas formuladas pelo pensamento. Hume, por exemplo, afirma que todo conhecimento é percepção e que existem dois tipos de percepção: as impressões (sensações, emoções e paixões) e as idéias (imagens das impressões).

- 2º - **Nas Teorias Racionalistas Intelectualistas** – a percepção é considerada não muito confiável para o conhecimento porque depende das condições particulares de quem percebe e está propensa a ilusões, pois frequentemente a imagem percebida não corresponde à realidade do objeto. Para a concepção racionalista intelectualista, o pensamento filosófico e científico deve abandonar os dados da percepção e formular as idéias em relação com o percebido; trata-se de explicar e corrigir a percepção.

- 3º - **Na Teoria Fenomenológica do conhecimento**, a percepção é considerada originária e parte principal do conhecimento humano, mas com uma estrutura diferente da do pensamento abstrato, que opera com as idéias. Qual seria então a diferença? A percepção sempre se realiza por perfis ou perspectivas, isto é, nunca podemos perceber de uma só vez um objeto, pois somente percebemos algumas de suas faces de cada vez; no pensamento, nosso intelecto compreende uma idéia de uma só vez e por inteiro, isto é, captamos a totalidade do sentido de uma idéia de uma só vez, sem precisar examinar cada uma de suas “faces”.

Quanto ao problema da ilusão, a fenomenologia considera que ela não existe. Não há ilusões na percepção; perceber é diferente de pensar e não uma forma inferior e deformada do pensamento. A percepção não é causada pelos objetos sobre nós, nem é causada pelo nosso corpo sobre as coisas; é a relação entre elas e nós e elas; uma relação possível porque elas são corpos e nós também somos corporais.

Uma outra questão a ser retratada, diz respeito ao entendimento quanto à diferenciação entre sensação e percepção, que são processos normalmente difíceis de separar porque as pessoas automaticamente começam a organizar a recepção dos estímulos sensoriais no momento em eles chegam. Witen (2002, p.93) distingue-os da seguinte maneira:

- **Sensação** é a estimulação dos órgãos do sentido;
- **Percepção** é a seleção, organização e interpretação do impulso sensorial.

A sensação envolve a absorção de energia, como a luz ou as ondas sonoras, pelos órgãos sensoriais, como os olhos e ouvidos. A percepção envolve a organização e tradução do impulso sensorial em algo significativo. Os órgãos sensoriais absorvem a energia do estímulo físico no ambiente - receptores sensoriais detectam estímulos de energia e convertem-nos em impulsos nervosos, que são enviados ao cérebro – percepção – o cérebro organiza esse impulso e o traduz em algo significativo.

Austin (1993, p.8-9) escreve que

a doutrina geral, enunciada, na sua generalidade, apresenta-se assim: Nós nunca vemos, ou, de outro modo, percebemos (ou sentimos), ou, de qualquer maneira, nunca percebemos ou sentimos diretamente objetos materiais (ou coisas materiais), mas somente dados dos sentidos (ou nossas próprias idéias, impressões, “sensa”, percepções sensíveis, perceptos, etc.).

Há o reconhecimento, de que às vezes os nossos sentidos nos enganam, mas isso não nos leva a suspeitar de que as nossas percepções sensoriais não sejam, em geral, dignas de confiança, ou mesmo que possam estar me enganando neste exato momento. As vezes, preferimos dizer que os nossos sentidos são enganados em vez de dizer que fomos enganados pelos sentidos.

Sabemos, no entanto, que a percepção que temos do nosso ambiente não é perfeita, pois convém lembrar que não somos capazes de ouvir sons de alta frequência (ultra-sons) como os morcegos e os cães; não conseguimos ver o ultravioleta, como as formigas, as abelhas e outros insetos; não percebemos campos elétricos ou magnéticos, como o fazem os peixes elétricos e algumas aves migratórias (SIMÕES e TIEDEMANN, 1985).

Nestes casos, precisamos considerar que existem diferenças em funções perceptivas que se correlacionam diretamente com diferenças biológicas, fisiológicas, de um grupo de seres vivos, grupos étnicos ou culturais.

Em relação às diferenças existentes nas funções perceptivas entre culturas, parecem estar mais associadas ao ambiente geográfico em que o indivíduo vive. Se ele for levado a outro ambiente geográfico, sua função perceptiva se alterará até certo ponto, e, em geral, a função perceptiva de seus descendentes, criados no novo meio geográfico, não será diferente da dos outros habitantes da região. (SIMÕES e TIEDEMANN, 1985).

É de costume afirmar-se que a percepção é influenciada pela cultura em que o indivíduo vive e/ou a que seu grupo pertence como é o caso da pesquisa que ora se desenvolve. No entanto, é pouco conhecido até que ponto a cultura e o grupo étnico realmente atuam sobre a percepção de um indivíduo, pois existe um reduzido número de pesquisas e estudos sobre este assunto.

Neste caso, é necessário que o pesquisador observe com cautela, se existe realmente uma diferença na função perceptiva propriamente dita ou se a diferença está apenas na interpretação dos estímulos, que na verdade são percebidos igualmente, ou ainda se trata apenas de um problema semântico, isto é, lingüístico, pois como é sabido, em algumas línguas, por exemplo, não existem termos apropriados para designar todas as cores. Em pesquisas com crianças, é também fato, que precisamos de uma percepção mais aguçada no intuito de decifrar o que verdadeiramente as crianças retratam e compreendem, por perceberem o ambiente de forma diferenciada dos adultos, pelo simples fato de que seu sistema nervoso central ainda está em desenvolvimento.

O adulto adquire sua capacidade perceptiva ao longo do processo de maturação, aquisição esta que está intimamente ligada às modificações neurais correspondente ao processo natural de maturação. Assim, um adulto poderá ter melhor desempenho em uma complexa discriminação de forma, não porque melhorou sua capacidade de discriminação, mas porque aprendeu estratégias melhores, o que não acontece com as crianças por não terem atingido ainda a maturação neural suficiente, e por não terem desenvolvido as suas estratégias vivenciadas pela experiência de vida. O ambiente em que vivem a permitirá desenvolver suas capacidades perceptivas específicas, ou seja, aprenderá a identificar certas características com determinados estímulos.

Durante muitos anos, a percepção infantil foi estudada por si mesma, e abusou-se de situações de laboratório e de estímulos destituídos de significado. Embora tais investigações sejam, sem dúvida, necessárias para esclarecer certos aspectos, a nova maneira de enfocar o significado e o sentido da percepção é um estímulo para a realização de investigações de um valor muito maior, ou seja, mais relacionados ao que realmente ocorre na vida cotidiana das crianças. Para isso, é necessário conhecermos como a percepção se processa através dos nossos sentidos.

Desde muito cedo, as crianças começam a desenvolver habilidades e competências perceptivo – cognitivas e que não existem casualmente, estando, na verdade, a serviço da relação da criança com o mundo dos objetos e sobretudo com o das pessoas. Até onde sabemos, como disse Coll (1995) podemos afirmar que poucos meses depois de seu nascimento (em alguns aspectos antes dos 2 meses de vida, na maioria antes dos 4 ou 6 meses depois do nascimento), o mundo perceptivo dos bebês atingiu níveis de funcionamento semelhantes, em muitos aspectos, aos dos adultos. É curioso, como mostra o autor (p.43) *“o contraste com outras competências nas quais o progresso é notavelmente mais lento (por exemplo: a linguagem)”*.

A percepção serve então para nos colocar em contato com o meio através dos sentidos: visão, audição, tato, olfação, gustação. Estes são os usuais, mas Simões e Tiedemann (1985, p.1) chamam a atenção para um sexto sentido, cuja função raramente é definida com clareza – *“o sentido cinestésico, que nos permite perceber a posição dos membros, é o sentido do equilíbrio do corpo, também conhecido como sentido vestibular”*. Ele nos fornece informações sobre a hidratação (sede), nutrição (fome), condições hormonais (sexo) e oxigenação (pele).

Os órgãos dos sentidos possuem características comuns: possuem receptores que são células nervosas especializadas capazes de responder a estímulos específicos. Recebem, transformam e transmitem, para o sistema nervoso, um grande número de informações existentes no ambiente, na superfície e no interior do nosso organismo.

Os receptores são classificados, segundo Simões e Tiedemann (1985, p.2) em:

- **Mecanorreceptores** – são sensíveis à energia mecânica (pressão). Responsáveis pela audição, sentidos vestibular e cinestésico e pela sensação de pressão cutânea.

- **Termorreceptores** – são sensíveis à energia térmica (calor e frio). Encontram-se na pele e em outras regiões do corpo humano. São sensíveis às modificações de temperatura.
- **Fotorreceptores** – são sensíveis à energia eletromagnética (luz). Responsáveis pela visão.
- **Quimiorreceptores** – são sensíveis à presença de substâncias químicas. Responsáveis pela olfação e gustação, acusando a presença de substâncias químicas na mucosa nasal e na língua.

No entanto, sabemos que a nossa percepção do ambiente dependerá também das nossas experiências passadas, de nosso estado emocional e motivacional, bem como das nossas atitudes, preconceitos, expectativas. A percepção envolve, pois, toda a nossa afetividade, desejos, história pessoal, é uma maneira fundamental de os seres humanos estarem no mundo. Percebemos as coisas e os outros de modo positivo ou não, reagimos a essa percepção de forma qualitativa e valorativa.

Apreendemos a realidade do ambiente, dos objetos e pessoas nela contidos, por meio dos sentidos que podem ser comuns (visão, audição, tato, olfato, paladar) ou de forma especial como o sentido das formas de harmonia, equilíbrio, espaço e lugar.

O desenvolvimento da visão é funcional desde o nascimento. *“A córnea, a pupila, o cristalino, a retina, o nervo óptico e as zonas do cérebro encarregadas da visão encontram em ação com a estimulação visual e permitem que a criança enxergue”* (COLL, 1995, p.45). Não há dúvidas de que a acuidade visual do recém-nascido é relativamente comprometida, melhorando com o passar do tempo, alcançando posteriormente e de acordo com a idade, as preferências visuais.

Tuan (1983, p.18) relata que *“a dependência visual do homem para organizar o espaço não tem igual. Os outros sentidos ampliam e enriquecem o espaço visual”*. Assim como:

O paladar, o olfato, a sensibilidade da pele e a audição não podem individualmente (nem se quer talvez juntos) nos tornar cientes de um mundo habitado por objetos. No entanto, em combinação com as faculdades “espacializantes” da visão e do tato, estes sentidos essencialmente não distanciados enriquecem muito nossa apreensão do caráter espacial e geométrico do mundo (Ibidem, p.14).

Na visão, a atenção a um estímulo é geralmente indicada pela direção do olhar. Isto faz com que o estímulo a que se presta atenção caía sobre a fóvea dos olhos, o que constitui um reflexo. O interessante, como escreve Simões e Tiedemann (1985, p.64) é que, *“na visão, os dois olhos funcionam conjuntamente e a integração de suas imagens proporciona a percepção em terceira dimensão. O observador é quase sempre incapaz de dizer qual olho está recebendo a imagem”*.

Na audição, a situação é contrária. Apesar de igual integração entre os estímulos recebidos em cada um dos ouvidos. Isto acontece graças a um processo de inibição de um ouvido sobre o outro.

Embora Sternberg (2000, p.142) reconhece que os psicólogos tenham estudado mais a percepção visual do que a percepção em qualquer outra modalidade, principalmente em relação aos padrões nas palavras escritas, *“também sabemos muito sobre a percepção auditiva, especialmente quanto aos padrões nas palavras faladas”*.

Existem algumas teorias auditivas que enfatizam ou a comparação com o modelo ou a detecção das características do objeto em um nível sensorial. Essas teorias ascendentes são denominadas Teorias Passivas (STENRBERG, 2000, p.110) que são baseadas na filtragem dos sons para características apenas no nível sensorial, sem processamento cognitivo. As Teorias Passivas postulam que há estágios de processamento neural, por meio dos quais os sons verbais são analisados em seus componentes em um estágio e, em outro estágio, esses componentes são analisados quanto aos padrões.

Já as Teorias Ativas, segundo o mesmo autor, postulam o envolvimento ou o trabalho mais ativo por parte do ouvido e levam em consideração os aspectos cognitivos das expectativas, do contexto, da memória e da atenção do ouvinte.

Assim como a visão e a audição, o olfato desempenha uma função também imprescindível em nossa percepção de ambiente. Recebemos através dele informações sobre determinadas

características qualitativas do espaço imediato e distante. Estas informações a respeito do espaço e dos objetos nele existentes são fundamentais para a nossa sobrevivência e que não poderiam ser fornecidas pela visão e audição.

O sentido do olfato permite-nos distinguir uma série de substâncias químicas pelo seu cheiro. A importância do olfato para a sobrevivência dos organismos pode ser avaliada, constatando-se que as substâncias odorosas naturais, produzidas por flores e frutos, pela decomposição de organismos mortos e pelas glândulas de alguns animais, desempenham o importante papel de estímulos discriminativos que sinalizam a presença de alimento, de perigo ou de parceiros sexuais.

O sistema gustativo (paladar) é composto de “botões” gustativos que são sensíveis a quatro sabores principais: doce, azedo, salgado e amargo. A sensibilidade a estes sabores é distribuída de maneira não uniforme pela língua, mas as variações na sensibilidade são muito pequenas. As preferências de sabor são formadas pela experiência e pela cultura. A percepção do sabor é grandemente influenciada pelo aroma do alimento.

Ao manipular um objeto, uma pessoa não sente apenas a sua textura, mas, suas propriedades de forma, tamanho, etc. A sensibilidade da pele – o tato – contribui para o registro das sensações, informando sobre sua condição de volume e massa, porém não nos informa sobre a distância, o que na visão, isto é possível.

Como demonstramos até aqui, construímos a nossa percepção através do percebido pelos órgãos dos sentidos, que funcionam harmonicamente e com sincronia. Assim a nossa percepção se desenvolve levando em consideração a posição do nosso corpo no espaço, no tempo, em movimento, e ainda, de acordo com a percepção da forma, defendida pela escola gestáltica, que a defende como parte extraordinariamente simples da nossa organização perceptiva.

A Psicologia Gestáltica, uma importante escola de pensamento que surgiu na Alemanha na primeira metade do século XX. Psicólogos como Kurt Koffka (1886-1941), Wolfgang Kohler (1887-1968) e Max Werthimer (1880-1943) fundaram a abordagem da Gestalt (do alemão – “forma”), baseada na noção de que o todo difere da soma de suas partes individuais. Esta

maneira de pensar mostrou-se útil para o entendimento de como percebemos grupos de objetos e até partes de um objeto para formar conjuntos integrais.

A abordagem Gestáltica nos apresenta alguns princípios como: percepção de figura-fundo; proximidade; similaridade; acabamento; continuidade e simetria. Esses princípios sustentam e ilustram como tendemos a perceber arranjos visuais em maneiras que organizam com mais simplicidade os elementos discrepantes em uma forma estável e coerente.

Ao examinarmos o ambiente, tendemos a perceber conjuntos de objetos próximos (proximidade) ou de objetos semelhantes (similaridade), de objetos completos em vez de parciais (acabamento), linhas contínuas em vez de quebradas (continuidade) e padrões simétricos em vez de assimétricos.

Weiten (2002, p.106) explica cada um destes princípios da seguinte forma:

- **Figura-fundo** – a figura é o que está se olhando e o fundo é o segundo plano sobre o qual a figura se coloca.
- **Proximidade** – as coisas que estão próximas parecem fazer parte umas das outras.
- **Fechamento** – as pessoas tendem, frequentemente a agrupar elementos para criar uma sensação de fechamento ou totalidade. Então, pode-se “completar” figuras que têm lacunas.
- **Semelhança** – as pessoas tendem a agrupar estímulos que são semelhantes.
- **Similaridade** – a idéia é que as pessoas tendem a agrupar elementos que se combinam para formar uma boa figura. Este é um princípio vago, uma vez que, na maioria das vezes, é difícil explicar em detalhes o que torna uma figura “boa”.
- **Continuidade** – o princípio da continuidade reflete a tendência das pessoas em seguir em qualquer direção a que estejam sendo guiadas.

Embora a psicologia gestáltica não seja mais uma orientação teórica ativa na psicologia moderna, sua influência ainda é sentida no estudo da percepção. *“Os psicólogos gestálticos*

levantaram muitas questões importantes de que se ocupam ainda muitos pesquisadores e nos legaram muitas idéias úteis sobre a percepção da forma que têm sobrevivido através do tempo” (WEITEN, 2002, p.107).

As teorias que utilizam essa abordagem gestáltica denominam-se de Teorias Ascendentes (STERNBERG, 2000, p.115) ou, às vezes teorias dirigidas pelo estímulo. Muitos teóricos utilizam uma abordagem descendente, focalizando estruturas do conhecimento existente e as expectativas prévias que influenciam a percepção, descendo, depois, gradualmente até considerar os dados sensoriais, como o estímulo perceptivo. Essas duas abordagens foram aplicadas a quase todos os aspectos da cognição. Quando aplicadas à percepção, há duas teorias principais, que são geralmente apresentadas como opostas uma à outra, embora, até certo ponto, tratem de diferentes aspectos do mesmo fenômeno, conforme descreve Sternberg (2000, p.122).

1 - “Teoria da percepção construtiva – Os cognitivistas Jerome Bruner (1957), Richard Gregory (1980) e Irvin Rock (1983), baseando-se no trabalho anterior de Hermann von Helmholtz (1909-1962) estavam entre os principais arquitetos da teoria da percepção construtiva. Na compreensão construtiva (percepção) de um estímulo, usam a informação sensorial como o fundamento para a estrutura, mas utilizam também outras fontes de informação para construir a percepção. Esse ponto de vista é também conhecido como percepção inteligente, porque estabelece que o pensamento de ordem superior desempenha um importante papel na percepção”.

De maneira similar, os construtivistas sugeriram que nossas percepções de constância, de tamanho e de forma indicam que os processos construtivos de alto nível estão funcionando durante a percepção. Outro tipo de constância perceptiva ilustra ainda mais claramente a construção descendente da percepção: na constância da cor, percebemos que a cor de um objeto permanece a mesma, apesar de variações na iluminação que alteram a nuance. Mesmo quando a iluminação torna-se tão obscura que as sensações de cor estão quase ausentes, entretanto, percebemos bananas como amarelo, ameixas como roxo, etc.

Segundo os construtivistas, em geral fazemos as atribuições corretas com relação às nossas sensações visuais, pois realizamos a inferência inconsciente, o processo pelo qual assimilamos inconscientemente a informação proveniente de muitas fontes para criar a percepção. Em

outras palavras, usando mais de uma fonte de informação fazemos julgamentos que até não temos consciência de fazer.

Um outro aspecto básico da percepção construtiva é que a percepção bem sucedida exige inteligência e pensamento em combinar a informação sensorial com o conhecimento obtido pela experiência prévia. Segundo este ponto de vista, a inteligência é essencial para nosso processamento perceptivo.

2 - “Teoria da percepção direta – segundo esta teoria, a série de informações em nossos receptores sensoriais, inclusive o contexto sensorial, é tudo de que precisamos para percebermos qualquer coisa. Ao contrário da teoria da percepção construtiva, não precisamos de processos cognitivos superiores, de experiências prévias ou de algo mais para servir de medidor entre nossas experiências sensoriais e nossas percepções. Nem o conhecimento anterior, nem os processos de pensamento são necessários para a percepção. Precisamos apenas considerar o objeto – estímulo propriamente dito, conforme representado na retina ou em alguma outra rede de receptores sensoriais.

Esse ponto de vista foi defendido pelo psicólogo James J. Gibson (1904-1980) afirmando que não precisamos aplicar processos inteligentes de nível superior a fim de percebermos as coisas. Gibson acreditava que, no mundo real, geralmente há informação contextual suficiente para realizarem-se os julgamentos perceptivos.

É importante salientar que o modelo defendido por Gibson é, às vezes, referido como sendo um modelo ecológico, devido à sua preocupação com a percepção, conforme ocorra no mundo cotidiano (o ambiente ecológico) em vez de em situações laboratoriais, onde menos informação contextual está disponível. Dando continuidade às idéias de Gibson, Eleanor Gibson (1991,1992), realizou uma pesquisa de referência sobre a percepção infantil notando, por exemplo, que as crianças – que certamente não têm muito conhecimento e experiências anteriores – desenvolvem rapidamente muitos aspectos da consciência perceptiva, do tipo da percepção profunda”.

3 - “Teoria computadorizada da percepção – Daivid Marr (1982) propôs uma teoria da percepção visual que considera a riqueza da informação sensorial sem dispensar totalmente o valor do conhecimento e da experiência anterior na percepção. Embora

não seja considerado um construtivista, ele reconhecia a complexidade dos processos cognitivos exigidos para perceber uma representação mental do ambiente, baseado em dados sensoriais brutos. Além disso, sua teoria incorpora alguns dos princípios descritivos da percepção, tais como os indícios de profundidade, as constâncias perceptivas e os princípios gestálticos da percepção da forma.

Marr mostrou como um modelo de percepção poderia ser especificado com detalhes suficientes para ser simulado por um computador; em consequência, sua abordagem é considerada um modelo computadorizado”.

4 - “Teoria da formação de limites espaço – temporais – Recentemente, Philip Kellman e Thomas Shipley (1991); Shipley e Kellman (1994), propuseram um modelo para descrever como percebemos os objetos e os limites entre os objetos, baseado na informação espacial e nas variações temporais do ambiente. Segundo esses pesquisadores, o mesmo processo que nos leva a perceber os contornos ilusórios também nos permite perceber uma unidade coerente de objetos e de superfícies, mesmo quando estão parcialmente oclusos por objetos interpostos. Usamos a informação espacial (estática), quando observamos objetos imóveis a partir de um ponto de vista imóvel. Utilizamos a informação temporal (cinemática) quando observamos objetos em movimento ou quando vemos os objetos a partir de um ponto de vista variável, enquanto nós próprios nos movemos”.

Além da percepção da forma, vários pesquisadores dedicaram seus interesses ao estudo da percepção de tamanho. Verificaram que ela depende da percepção da distância (ou profundidade) e dos demais objetos próximos. Tudo indica que a correta percepção de tamanho só é possível porque respondemos a uma relação entre os objetos e os demais elementos do ambiente, próximos do objeto observado, determinam a nossa percepção de seu tamanho. A percepção de tamanho poderá ficar comprometida quando a distância entre observador e objeto for muito grande.

Já a percepção de tempo, refere-se à nossa experiência de tempo decorrido entre dois eventos, ou entre o início e o término de um evento. Não constitui em uma experiência totalmente objetiva, isto é, correlacionada apenas com a passagem do tempo real. Segundo Tuan (1983), o homem moderno se movimenta tanto que não tem tempo de criar raízes, sua experiência e

apreciação de lugar é superficial. O tempo de uma criança pequena não é igual ao de um adulto.

Para Ponty (1999, p.106)

Cada momento do tempo se dá por testemunhos de todos os outros, ele mostra, sobrevivendo, “como aquilo devia passar” e “como aquilo terá acabado”, cada presente funda definitivamente um ponto do tempo que solicita o reconhecimento de todos os outros, o objeto é visto, portanto, a partir de todos os tempos, assim como é visto de todas as partes e pelo mesmo meio, que é a estrutura do horizonte.

Merleau Ponty (1999, p.123) nos adverte ainda que o olhar humano só põe uma face do objeto, mesmo se, por meio dos horizontes, ele visa a todas as outras.

Ele só pode ser confrontado com as visões precedentes ou com os dos outros homens por intermédio do tempo e da linguagem (p.107) [...] tanto minha própria história perceptiva como um resultado de minhas relações com o mundo objetivo; meu presente que é meu ponto de vista sobre o tempo, torna-se um momento do tempo entre todos os outros, minha duração um reflexo ou um aspecto abstrato do tempo universal, assim como meu corpo um modo do espaço objetivo [...] o tempo impessoal continua a se ecoar, mas o tempo pessoal está preso (MERLEAU PONTY, 1999, p.123).

Nossa percepção de tempo está, pois, relacionada com a combinação de um relógio interno fisiológico e de como o espaço de tempo é preenchido com informações sensoriais. Uma ou outra hipótese se torna mais proeminente, dependendo de ser curto o tempo percebido (alguns segundos) ou relativamente longo (minutos, horas ou dias).

A percepção de movimento é uma experiência qualitativa, isto é, temos a sensação de movimento ou não. A variação quantitativa pode acontecer quanto à velocidade percebida, mas a sensação de movimento é única. O que determina se percebemos ou não um objeto em movimento não é apenas o deslocamento da imagem sobre a retina, mas a situação global que é analisada por nosso sistema visual.

Rappaport (1985, p.26) argumenta que

O nosso sistema visual se vale de interpretações e soluções lógicas, é programado de forma a admitir que é sempre a figura que está em movimento e não o fundo. Parece estar em movimento sempre aquilo que ocupa menor área de nosso campo visual e se situa na sua região central, ou então aquilo a que prestamos atenção (a figura que nos interessa, que estamos observando), ou sabemos que costuma mover-se.

Neste caso, o sistema visual precisa primeiramente interpretar as imagens, para depois processar a percepção em movimento. Por isto, devemos ter o cuidado, pois sempre que uma percepção depende de interpretação cognitiva, podemos de alguma forma “enganar” o sistema visual.

Existem algumas características importantes em relação à percepção de movimento, apresentada por Rappaport (1985, p.27-35)

- **“Movimento aparente** – ocorre sempre que temos a sensação de que determinado objeto está em movimento, quando na realidade, encontra-se estacionário em relação a nós.
- **Movimento estroboscópio** – talvez seja o movimento aparente mais comum. Ocorre constantemente em nosso mundo civilizado (curiosamente, não ocorre na natureza desprovida de tecnologia): as luzes dos painéis luminosos parecem mover-se, as seqüências de imagens projetadas na tela do cinema se fundem, dando origem à sensação de movimento.
- **Movimento induzido** – é um movimento aparente, no qual se percebe como estando em movimento uma figura que, na verdade, se encontra estática. Ao mesmo tempo outros elementos do campo visual estão em movimento, e, por sua vez, podem ser vistos como parados ou com seus movimentos alterados.
- **Movimento pós-efeito** – descrito inicialmente por Adams no século XIX. Ele notou observando uma cachoeira em Loch Ness, na Escócia, e por isso também é conhecido como ilusão da queda d’água. Observando fixamente, durante alguns minutos, uma queda d’água e desviando então o olhar para as árvores ao lado, tem-se a impressão de que as árvores se movimentam para cima. O curioso é que se trata de uma sensação de movimento puro sem deslocamento. Isto é, notam-se as árvores em movimento para cima e, ao mesmo tempo, que elas permanecem no lugar”.

Como vimos em todos os tipos de percepção, anteriormente citados, que a correta interação do ser humano com o ambiente em que habita depende tanto da percepção dos estímulos existentes quanto do preciso julgamento da posição e condições de seu próprio corpo.

A percepção de nosso corpo, de sua posição e de suas partes proporciona seu funcionamento integrado e harmonioso, indispensável para que possamos viver adequadamente. Essa percepção inicia-se desde a mais tenra idade e representa as primeiras noções perceptivas preliminares, que é a descoberta do corpo, só depois ocorre a percepção dos objetos e do espaço.

A interação entre informações que recebemos do ambiente e aquelas provenientes do organismo, desenvolve-se lentamente durante toda a vida, através da influência que diferentes estímulos sensoriais exercem sobre os outros, propiciando a diferenciação entre organismo e ambiente, isto é, entre o “eu” (self) e o “objeto”; entre o “eu” e o “outro”. Nossa imagem corporal depende, em parte, do local em que o “eu” se encontra.

Autores como Werner e Wapner (1995) estudaram detalhadamente o problema da interação entre diferentes modalidades sensoriais e elaboraram a Teoria Tônico-Sensória, cujo principal argumento é que a experiência perceptiva é uma consequência da relação entre a estimulação proporcionada pelo ambiente e o estado em que o organismo se encontra no momento da estimulação. Para os autores referidos, citados por Rappaport (1985), o ambiente será corretamente percebido, não somente pelos estímulos ambientais, uma vez que a percepção da posição dos membros e do corpo desempenha importante papel neste processo. A teoria tônico-sensória, vai então combinar fatores tônicos (informação cinestésica proporcionada pela tensão muscular) com fatores sensoriais (informação visual ou auditiva).

Em relação à percepção do espaço, reservamos um item específico por considerarmos expressivo nesta investigação. Por estarmos trabalhando com o espaço - Praça - e com a percepção deste espaço pelas crianças, constitui-se então uma questão a ser esclarecida.

2.3 A Idéia de Espaço: um aspecto distintivo na percepção da criança

Vivemos e convivemos em um espaço, onde tanto ele como os objetos à sua volta dão lugar a um conjunto de relações estruturadas complexas. Perceber então essas relações, conhecê-las e

representá-las mentalmente será uma tarefa que dedicamos desde o nosso nascimento. A exploração do espaço pela criança, ocorre desde o seu nascimento, momento em que o estabelecimento de vínculos com o meio se faz através dos sentidos, das sensações visuais e táteis. Os outros sentidos desenvolver-se-ão, progressivamente, à medida que o espaço é explorado e descoberto.

Em um primeiro momento, a criança apenas diferencia seu próprio corpo do mundo a seu redor e isto acontece, segundo Carvalho (1996, p.58) “*no estágio sensório-motor (até 2 anos de idade) quando há a organização espaço-temporal da criança*”, sendo que inicialmente os espaços centralizam-se no próprio corpo, existindo com isso um espaço bucal, um auditivo, um visual, um tátil ainda não coordenados entre si, o que irá desenvolver em estágios subseqüentes.

À medida que esta percepção evolui, o movimento do corpo da criança no espaço evolui também, momento este em que irá organizar as relações entre os elementos que se encontram nesse espaço, contribuindo ativamente para a organização espacial a partir das diversas experiências que vai integrando, convergindo na elaboração da representação espacial.

A exploração do espaço ocorre, então, desde o momento em que há o desenvolvimento dos sentidos, aliados à curiosidade da criança, seu afã em conhecer o “porquê” das coisas, a observação de detalhes, tudo isto aliado ao desenvolvimento da linguagem. A organização espacial da criança segundo Arribás (2004, p.157) passa por um primeiro estágio que poderíamos denominar de “acesso ao espaço perspectivo”, fruto da experiência perspectiva e da vivência motora (entre o nascimento até os sete anos).

Vimos então que a construção do espaço pela criança começa desde muito cedo e é paralela às demais construções mentais processadas de forma contínua. Assim podemos pensar

O espaço como algo que permite deslocamentos o que inicia como espaço indiferenciado vai adquirindo o estatuto de lugar, à medida que o conhecemos mais intimamente, quando o dotamos de valor ou lhe conferimos significado (DEL RIO e OLIVEIRA, 1999, p.174).

O interesse espacial da criança de cinco anos (sujeitos da nossa pesquisa) incide sobre o que está “aqui”. Ela é extremamente centrada e está interessada no espaço imediatamente ocupado

por ela. O seu interesse por locais mais distantes, dependerá da associação pessoal que eventualmente tenha com eles. *“Nesta idade, a criança gosta de desenhar, em plantas muito simples, o caminho das suas vizinhanças mais próximas. Tem fraca percepção das relações geográficas, mas reconhece alguns acidentes específicos do terreno”* (GESELL, 1998, p.70).

Antes de darmos seqüência aos processos pelos quais a criança constrói e vivencia o seu espaço, convém estabelecermos uma pausa para a conceituação de espaço, assim como o que seria um espaço urbano, por estarmos pesquisando um deste – a praça.

Propomos aqui apresentar algumas idéias de autores que pesquisaram sobre a questão. Iniciamos com Yi Fu-Tuan (1983) cujo pensamento serviu de suporte para outros tantos autores que delinearão as suas pesquisas com crianças ou não, sendo que a maioria deles deixa implícita ou explicitamente concepções ilustradas pela influência de Tuan. Não podemos deixar de destacar que outros autores também investigaram e registraram suas conclusões e, no momento, não pretendemos destituí-los da discussão. O que nos leva a eleger alguns para estudo recai no pensamento de estabelecermos parâmetros não muito distantes em relação ao conceito de espaço.

Tuan (1983, p.3-6) inicia a apresentação de suas idéias, trazendo-nos a compreensão da diferenciação entre “lugar” e “espaço”, quando diz que *“lugar é segurança e o espaço é liberdade. Estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro”* (p.3). Além disso, Tuan nos mostra que “espaço” é mais abstrato do que “lugar”. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor (p.6).

Nesta perspectiva Tuan desenvolve toda uma teoria a partir do conceito de “topofilia”, que ele define como sendo o elo afetivo com o lugar, abordado através de sentimentos, valores, atitudes e simbologias. Desta forma, a transformação de “espaço” em “lugar” acontece no momento em que dotamos este “espaço” de conhecimentos sensoriais e sensações.

O espaço no mundo ocidental é símbolo comum de liberdade. O espaço permanece aberto, sugere futuro e convida à ação. Do lado negativo, espaço e liberdade são uma ameaça. Ser aberto e livre é estar exposto e vulnerável. O espaço fechado e humanizado é lugar, é um

centro calmo de valores estabelecidos, assim, os seres humanos necessitam de espaço e de lugar.

Espaço, para Tuan (1983, p.65-66) é

Sem dúvida, mais do que um ponto de vista ou um sentimento complexo e fugaz. É uma condição para a sobrevivência biológica. Mas a questão de quanto espaço um homem necessita para viver confortavelmente não tem resposta simples. O espaço como recurso é uma apreciação cultural. O nível de aspiração, sem dúvida afeta o que cada um considera como espaço adequado [...]. O espaço é recurso que produz riqueza e poder quando adequadamente explorado, é símbolo de prestígio.

No entanto, quando o espaço nos é inteiramente familiar, torna-se lugar e o espaço associado ao tempo, ganha subjetividade ao serem orientados pelo homem. A cada tipo de construção (por exemplo) edificações de cada período histórico, demonstra o planejamento do espaço pelo homem e para o homem, diferenciados pelas condições sociais e suas relações. As pessoas pobres não vivem em casas e bairros planejados por elas, a estrutura física e o espaço construído não reflete as idéias dos moradores, mas estes moradores conseguem mesmo assim, atribuir sentimentos a estes espaços e transformá-los em lugar, com significados próprios do seu modo de vida.

Para a criança bem pequena, o seu espaço é bastante reduzido – o berço e imediações. À medida que se iniciam outras atividades corporais, como rastejar, engatinhar, andar, ela vai construindo novas modalidades ampliadas do espaço, com a utilização dos órgãos dos sentidos. Neste momento, a presença do adulto é de extrema importância, pois irá favorecer o reconhecimento de outros espaços pela criança, sendo que, a princípio o espaço da criança é o espaço do adulto. Quanto à questão Tuan (1983, p.27-30) nos aponta que:

[...] a criança pequena tão logo aprende a andar, quer ir atrás da mãe e explorar o ambiente dela. Quando caminha gasta a maior parte do seu tempo aproximando-se ou distanciando-se de sua mãe. Os objetos e os acontecimentos no meio ambiente não parecem afetar a maneira como a criança se move [...] a criança pequena está mais preocupada com as coisas em si, do que com as suas relações espaciais.

Assim, a criança possui apenas uma relação de estabilidade e permanência, em que a presença dos pais, principalmente a da mãe representa esta estabilidade e proteção. Esta situação de apego, posteriormente, será transferida a objetos e ambientes, dentro da própria casa ou em outros de convivência da criança, contudo, sem deixar de ter como referência um adulto, pois é constante a associação que costumam fazer dos lugares com as pessoas.

Um exemplo interessante, citado por Tuan (1983, p.34) refere-se à questão de que a criança, ao aprender a associar pessoas com lugares específicos, se confunde quando encontra a sua professora do jardim-de-infância no centro da cidade, porque segundo ela, a professora está deslocada. Este fato a perturba em seu sistema de classificação.

O mesmo autor (1983, p.34), também expõe sobre a idéia de lugar construído pela criança, torna-se mais específica e geográfica à medida que ela cresce. À pergunta “onde gosta de brincar?”

Uma criança de 2 anos provavelmente dirá “casa” ou “fora”. Uma criança mais velha responderá “no meu quarto” ou “no quintal”. As localizações tornam-se mais precisas. “Aqui” e “lá” são ampliadas por “aqui mesmo” e “lá mesmo”. Aumenta o interesse por lugares distantes e a consciência de distância relativa (TUAN, 1983, p.34).

Há inicialmente, no desenvolvimento geográfico da criança um interesse por questões mais ligadas à comunidade local, depois pela cidade, nação, lugares estrangeiros. A criança de 5/6 anos pode demonstrar curiosidade por lugares remotos. Isto se dá, em decorrência do período de fantasias e imaginação, característicos desta idade.

Para os adultos, o lugar vai adquirindo profundo significado com o passar do tempo, com a construção da história de cada objeto presente em seu espaço. Com a criança, acontece de forma diferente. Ela, além de possuir um passado curto, uma história de vida menor, o seu interesse recai sobre o “aqui e agora”, sobre o presente e um futuro imediato. Está ainda presa à imaginação, não à reflexão.

Em Piaget e Inhelder (1993, p.17) há o destaque para a dificuldade de análise psicogenética do espaço, pelo fato de que a construção progressiva das *“relações espaciais prosseguem em dois planos bem distintos: o plano perceptivo ou sensório-motor e o plano representativo ou intelectual”*. Os autores nos remetem ainda às idéias de Kant e H. Poincare. Kant já concebia o espaço como uma estrutura a priori da “sensibilidade” constituindo o papel do entendimento simplesmente em submeter os dados espaciais perceptivos a uma sequência de raciocínios suscetíveis de debitá-los, indefinidamente, sem esgotar o conteúdo. Da mesma forma, H. Poincare

liga a formação do espaço a uma intuição sensível e relaciona suas vias profundas sobre a significação do grupo dos deslocamentos ao jogo das sensações propriamente ditas, como se o espaço sensório-motor fornecesse o essencial da representação geométrica e como se o intelecto trabalhasse sobre o sensível já previamente elaborado (PIAGET e INHELDER, 1993, p.17).

Contudo, sabemos que a origem de toda a percepção do espaço, instala-se efetivamente no período sensório-motor, que está ligado, ao mesmo tempo, aos constantes progressos da motricidade e cujo desenvolvimento adquire uma grande extensão com o aparecimento da linguagem e da representação simbólica. O espaço representativo coincide com o da imagem e do pensamento intuitivo, contemporâneos da aparição da linguagem.

É, sobretudo, evidente que a percepção do espaço pela criança comporta uma construção progressiva e não é dada inteiramente desde o início da evolução mental. Essa construção, com base em Piaget e Inhelder (1993, p.20) desenvolve-se tendo como referência os três períodos do estágio sensório-motor que se estende do nascimento aos inícios da representação, sendo:

- **Primeiro período** – compreenderia dois estágios: o dos puros reflexos e o das aquisições dos primeiros hábitos. Esses dois estágios do desenvolvimento do espaço são caracterizados pela não coordenação dos diversos espaços sensoriais entre si: em particular, por falta de coordenação entre a visão e apreensão, o espaço visual e o espaço tátil – cinestésico, não estão ligados em uma totalidade única.

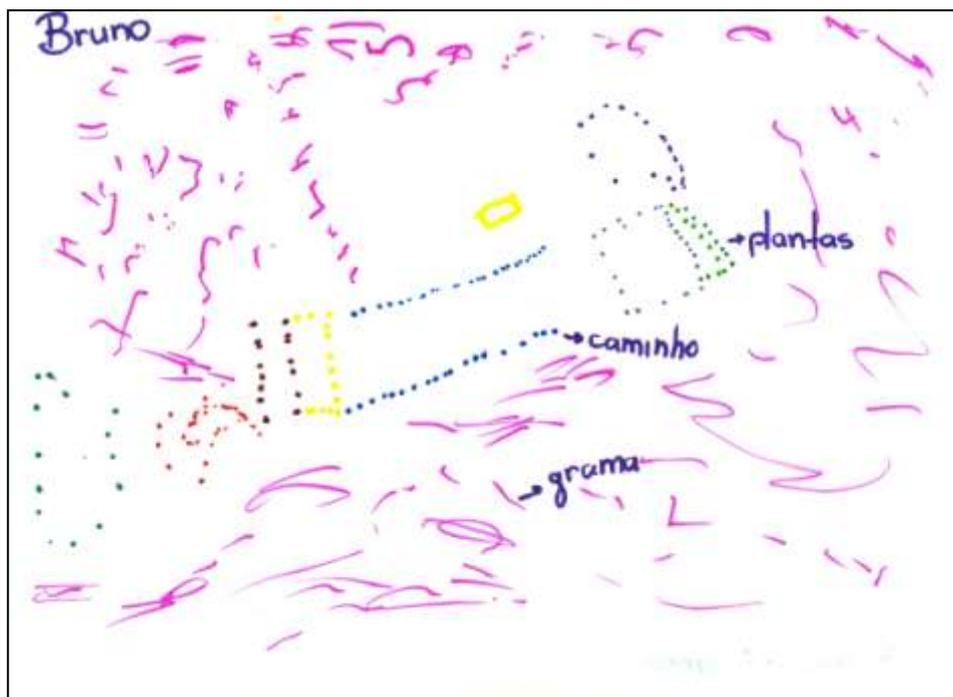


FIGURA 02 – Concepção de Espaço
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Neste período, a relação espacial mais elementar que a percepção possa apreender parece ser a de “vizinhança” (PIAGET e INHELDER, 1993, p.21), isto é, a proximidade dos elementos percebidos em um mesmo campo. Um outro tipo de relação espacial, citada pelos mesmos autores, é o de “separação”, em que dois elementos vizinhos podem se interpenetrar e se confundir em parte. A terceira relação espacial é a relação de “ordem” (ou de sucessão espacial), que se estabelece entre elementos ao mesmo tempo vizinhos e separados, quando distribuídos em seqüência. Uma quarta relação espacial é de “circunscrição” (de envoltório). Sobre uma superfície, em elemento pode ser igualmente percebido como rodeado pelos outros. Finalmente, a última relação espacial é a “continuidade”, através do deslocamento dos objetos e que se dá a partir da evolução das relações de vizinhança e de separação.

Esclarecendo melhor estas relações de construção da noção de espaço, os mesmos autores citados (p.209) fazem uma distinção entre as mesmas:

- **espaço euclidiano** – se baseia essencialmente sobre a noção de distância e a equivalência das figuras depende de sua igualdade matemática.
- **espaço projetivo** – ao contrário, é baseado na noção de reta; é a perspectiva ou a possibilidade de transformação projetiva que permite a equivalência das figuras.



FIGURA 04 – Espaço Projetivo

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.



FIGURA 05 – Espaço Projetivo
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

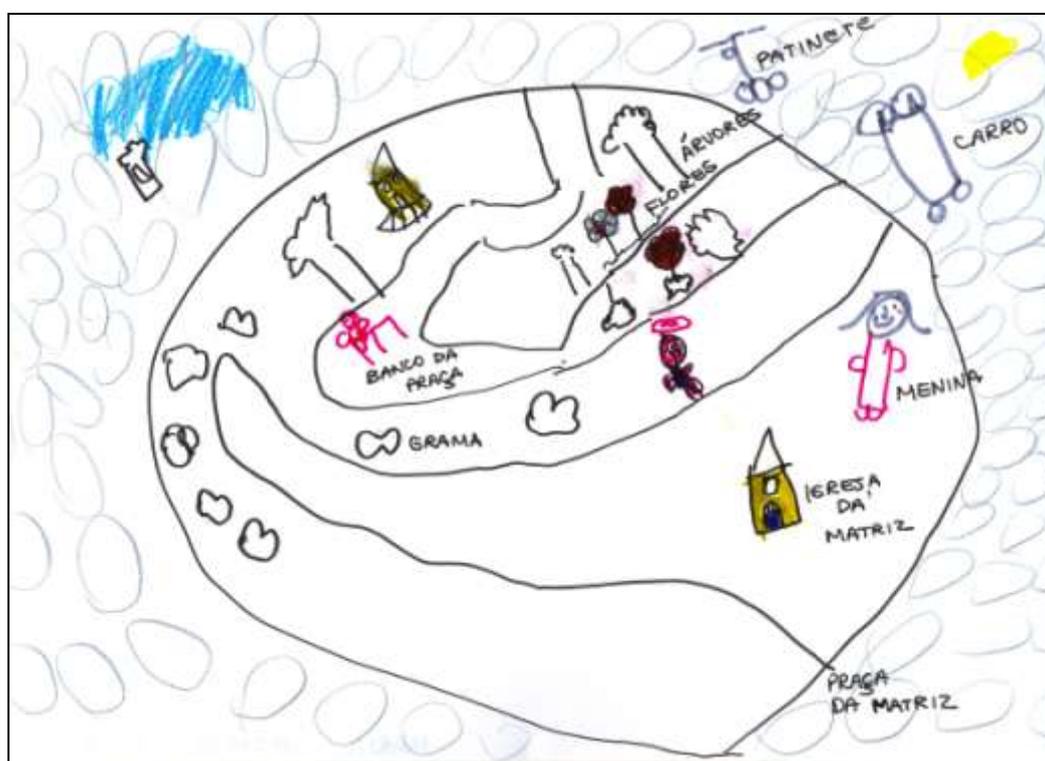


FIGURA 06 – Espaço Projetivo
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.



FIGURA 07 – Espaço Projetivo
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

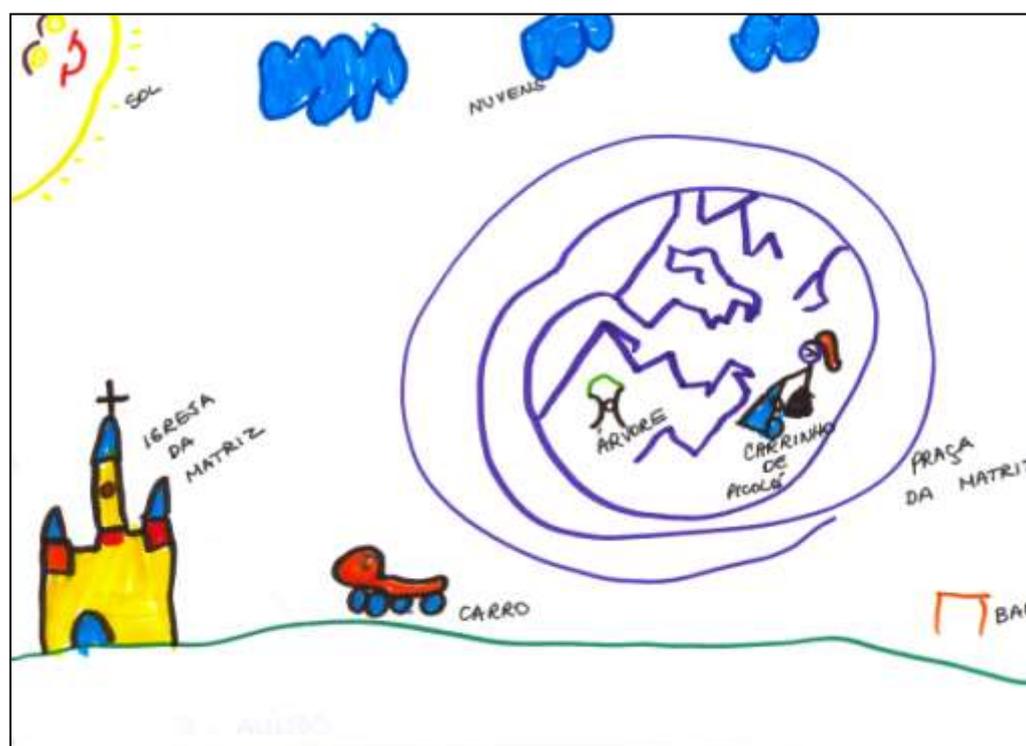


FIGURA 08 – Espaço Projetivo
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

- **espaço topológico** – se fundamenta sobre as relações puramente qualitativas, tais como vizinhança, separação, envolvimento, etc, e inerentes a uma figura particular.

Em outras palavras e resumindo as idéias aqui representadas, as “relações topológicas” são as primeiras relações espaciais que a criança estabelece através da percepção do espaço próprio e de como o espaço é constituído. Estabelecem as relações de vizinhança (o que está ao lado); proximidade entre as coisas (perto, longe); relação de separação (fronteira, distinção entre os objetos); relação de ordem ou de sucessão (o que vem antes e o que vem depois); relações de envolvimento (o espaço que está em torno de); relações de continuidade (a que recorte do espaço a área considerada compreende – percepção em uma, duas, ou três dimensões).

Nas “relações projetivas”, a criança já percebe e discrimina: em cima/embaixo; na frente/atrás; à direita/à esquerda. A princípio, a partir do seu próprio corpo, depois há a compreensão da posição do objeto que está à direita de outra pessoa, isto é gradual e se concretiza a partir da diminuição do egocentrismo, aparecendo o início da consideração do ponto de vista do outro, conforme FIG 04, 05, 06, 07 e 08.

O surgimento da perspectiva altera qualitativamente a concepção espacial da criança, observando a posição dos objetos e alternando o ponto de vista. Surge também (por volta dos 5/6 anos) a compreensão das direções cardeais, quando haverá a transposição da orientação corporal para a orientação através das direções norte, sul, leste, oeste. É um processo de orientação geográfica um pouco demorado que poderá se estender aos 7/8 anos.

A criança (9/12 anos) só vai localizar objetos ou pessoas considerando um sistema de referência a partir do aparecimento das “relações euclidianas”. Já é capaz de trabalhar com os eixos de coordenadas geográficas (mapa), os paralelos (linhas no sentido horizontal) e os meridianos (linhas no sentido vertical). A criança é capaz também de compreender e localizar um objeto dizendo que este está a três passos a leste ou a cinco ao norte de uma reta ou de uma pessoa. Ocorre aqui, a construção da categoria de distância (proximidade e distanciamento) além de estabelecer medidas com padrões de seu próprio corpo (pés, palmos, passos). A noção de escala, de redução, permite a introdução da leitura de mapas, da elaboração mais criteriosa de maquetes com imagens tridimensionais (visão vertical – de cima para baixo; visão oblíqua (de lado).

Com isso é possível dizer que as representações topológicas são as primeiras a se constituírem operações mentais e são precedidas pelas projetivas e euclidianas. E ainda, que a noção de espaço e lugar ocupa uma posição em destaque na compreensão das relações do homem com seu ambiente.

Inaugura-se com o pensamento moderno as novas relações sociais vividas em um espaço e lugar, cada vez mais restritos, sendo necessário, portanto, que haja a compreensão do processo vital ocorrido dentro destes espaços e lugares que precisam ser conhecidos e discutidos, principalmente em se tratando da construção da noção de espaço pela criança. Novas leituras vão então surgindo como elementos importantes para a compreensão da dimensão humana e subjetiva.

Pensamos ser conveniente tratarmos do espaço urbano, pois estaremos trabalhando com um deles – a praça. Nessa perspectiva Corrêa (1999) trabalha a definição do espaço urbano, os processos de formas espaciais, a segregação dos espaços por quem produz o espaço urbano, que segundo o autor *“o espaço urbano é simultaneamente fragmentado e articulado, pois cada uma de suas partes mantém relações espaciais com as demais”* (Idem p.7), através dos diferentes fluxos neles contidos. O espaço urbano é, também, *“um reflexo tanto de ações que se realizam no presente como também daquelas que se realizam no passado e que deixaram suas marcas impressas nas firmas espaciais do presente”* (Idem p.8).

Além disso, o espaço urbano é também o lugar onde as diversas classes sociais vivem, reproduzem e geram conflitos e lutas sociais entre os agentes sociais. Isto envolve o cotidiano e o futuro próximo, bem como as crenças, valores e mitos criados no bojo da sociedade de classes e, em parte, projetados nas formas espaciais: monumentos, lugares sagrados, uma rua especial, etc. *“O espaço urbano assume assim uma dimensão simbólica, variável segundo os diferentes grupos sociais, etários, etc.”* (Idem p.9).

2.4 Percepção e Meio Ambiente: conexão que se consolida

Atualmente, os avanços no campo científico têm mostrado que a evolução humana é um processo de construção dinâmica que se fundamenta no intercâmbio estabelecido entre o indivíduo e seu meio. Na Psicologia, e de diferentes perspectivas, as propostas de Piaget,

Bruner, Wallon, Vygotsky, dentre outros, reforçam essa teoria. No pensamento de Del Rio (1990, p.93) esta categoria ‘percepção do meio ambiente’, como análise se desenvolveu a partir de conceitos e métodos da psicologia e possui fontes inspiradoras básicas: a teoria da Gestalt e as de Gibson (1950) e Piaget (1993).

O estabelecimento do processo de conhecimento humano acontece mediante uma relação entre os fatores genéticos e ambientais. Para isso, o organismo aciona elementos de origem interna e externa, que lhe permitem ir ajustando seu comportamento e seu procedimento às exigências do meio.

Os estímulos sensoriais neste intercâmbio terão um papel decisivo na percepção do ambiente, como também os intercâmbios com os demais membros de sua espécie, em particular os adultos, pois a intervenção dos adultos no desenvolvimento infantil inscreve-se no processo de educação, que requer a participação ativa de todos os sujeitos que se encontram envolvidos nele (crianças e adultos).

A educação de um modo geral e a educação ambiental, em particular, é concebida então como um processo intencional ecológico e dinâmico, no qual a interação e a participação ativa são condições indispensáveis e necessárias.

Desde o nascimento, a criança estabelece contato com o mundo a sua volta e incorpora os conhecimentos que este traz implícito. Seja pelo contato com a mãe ou pelo contato com outras pessoas, sintoniza uma série de sensações e informações que, progressivamente, a ajudarão a ajustar suas estruturas funcionais às exigências do meio. O contato das crianças com o meio ambiente e a percepção deste estará condicionado, segundo Arribás (2004, p.109):

- 1- “Pelo desenvolvimento alcançado em nível de manipulação, de práxis, de percepção, de imitação, intelectual, lingüístico, emocional, afetivo, relacional, criativo.
- 2- Pelas fontes de informação a que têm acesso e podem recorrer: orais, escritas, gráficas, visuais.
- 3- Pela variedade de seu repertório mental: capacidade simbólica, processamento da informação, quantidade de noções e conceitos assimilados, capacidade de estabelecer

relações entre as diferentes noções de organização da atividade, de reflexão sobre a realidade, de estabelecer relações entre causa e efeito, entre meios e fins.

- 4- Pela concepção particular de mundo a que submetem suas estruturas de assimilação em cada momento de sua evolução.
- 5- Pela variedade e composição dos grupos humanos, dos contextos (espaços, objetos, condições materiais, etc.) a que têm acesso.
- 6- Pela maneira como se sentem estimuladas a participar: autônoma, cooperativa, unidirecional, hierárquica, restritiva, proibitiva, incitadora, sugestiva.
- 7- Pela pluralidade ou unicidade de atividades propostas, assim como pela natureza destas: memorização, manipulação, simbólicas, expressivas, repetitivas, funcionais, significativas, de indagação, observação, experimentação, associativas, reflexivas, lúdicas”.

A descoberta do ambiente pelas crianças estará sinalizada por essas questões apresentadas, proporcionando à criança uma fonte inesgotável de conhecimentos, de habilidades, de reconstrução de conceitos. Esta descoberta vem desde o final do século XIX e início do século XX, postulando tendências pedagógicas que declaram a estreita relação que os programas escolares deviam estabelecer entre a criança e seu ambiente.

Ao estabelecermos esta relação criança-ambiente evidenciamos uma conexão com os aspectos perceptivos, as qualidades físicas que produzem seus elementos: a cor, o sabor, a temperatura, a pressão, a textura, o ruído, o odor, a luminosidade, a transparência, a forma, o volume, a dimensão, a umidade. A criança irá ainda incorporar as diferenças existentes entre os objetos ou espaços observados (grande/pequeno, claro/escuro, alto/baixo, grosso/fino, áspero/liso, brilhante/opaco, molhado/seco, quente/frio), quanto os graus de percepção de uma mesma qualidade (gradação da cor, de textura, de altura, de volume).

E isto só será possível se ofertarmos às crianças oportunidades de observarem espaços diferenciados como a rua, uma praça, um parque, uma casa, a horta, na granja, etc. São

situações privilegiadas, mediante as quais a criança irá aprofundar o seu conhecimento do ambiente.

Mediante a observação desses ambientes pelas crianças, proporcionamos-lhe uma série de capacidades do tipo sensorial: táteis, olfativas, gustativas, sonoras, visuais e cinestésicas. Isso influirá na capacidade de precisão acerca das noções inerentes a objetos, seres, acontecimentos, realidades e fatos, na assimilação de percepções multissensoriais, imagens, lembranças e situações e no estabelecimento de emoções e sentimentos. A observação aliada à curiosidade, sua receptividade, em suma seu afã em conhecer o “porquê” são elementos fundamentais para propiciar experiências e atividades.

Wadsworth (1993, p.13) nos remete a uma reflexão sobre o pensamento de Piaget, dizendo que

um perfeito conhecimento dos objetos não pode ser adquirido diretamente através de leitura, nem tão pouco de simples observação de imagens ou de ouvir o que as pessoas dizem – estas são fórmulas simbólicas de representação – mas somente através das ações sobre os objetos, atuar sobre eles.

O conhecimento físico é o conhecimento das propriedades físicas dos objetos e eventos: tamanho, forma, textura, peso e outras. Uma criança vai adquirir o conhecimento físico, agindo e interagindo com ele, com os seus sentidos. Este conhecimento do meio físico dependerá também de alguns conceitos defendidos por Piaget que Carvalho (1996, p.48) destaca, sendo dois deles importantes (não menos que os outros), mas que serviram de sustentáculo para a nossa análise sobre a percepção das crianças em relação a um espaço – a praça.

- 1- “Estrutura – que se refere basicamente às organizações ou aptidões mentais que a criança possui. Para Piaget as estruturas são mutáveis no decorrer do processo evolutivo e responsáveis pela organização da inteligência. O que a criança pode ou não realizar em cada período liga-se diretamente à estrutura que lhe é subjacente.
- 2- Esquema – uma estrutura cognitiva que se refere a uma classe semelhante de seqüências de ação, as quais são totalidades fortes, integradas e cujos elementos de comportamento estão internamente inter-relacionados”.

Os esquemas evoluem tanto de forma motora quanto cognitiva, contribuindo assim para que a criança tenha condições de se adaptar ao meio, criando estruturas mentais que são interiorizadas capazes de generalizações e transferências e que ocorre em muitos níveis diferentes de abstração.

A criança ao possuir um determinado esquema já consolidado, o organismo (mente) capta os estímulos assimilando e acomodando-os (equilíbrio) culminando com sua completa interpretação e integração em sua estrutura. O funcionamento destas estruturas estão intrinsecamente relacionadas com as tentativas incessantes que a criança utiliza para entender o mundo ao seu redor, compreender seus eventos e sistematizar suas idéias num todo corrente.

Porque então seria importante citar estas questões relativas à formação de estruturas e esquemas para a percepção ambiental da criança? Poderíamos ampliar esta resposta dizendo que o desenvolvimento do processo mental relativo à percepção ambiental é fundamental para a compreensão das relações estabelecidas entre o homem e o meio ambiente, bem como suas condutas, valores, atitudes para a interpretação da realidade.

A nossa compreensão do mundo e das inter-relações nele estabelecidas se dá *“pelos processos perceptivos que registram e aferem significados à realidade que cada um de nós percebe, como membros de um grupo social e como indivíduos [...] em nosso cotidiano, seja ele formal ou informal”* (DEL RIO e OLIVEIRA, 1992, p.24).

De acordo com Castello (1999, p.24)

a corrente que emprega a percepção ambiental, em seus esforços de compreender as relações comportamento-ambiente, vem experimentando crescentes reconhecimentos. No Brasil, principalmente a partir da década de 1980, o tema vem suscitando maior atenção, e a percepção, como área científica, tem assumido papel cada vez mais destacado nas atividades que envolvem análise e projeções ambientais, com alguns autores investigando mais detidamente sua eventual aplicabilidade no campo do projeto urbanístico.

Oswaldo Bueno Amorim Filho (1999, p.140) constata que os estudos de percepção ambiental foram incluídos em um grande movimento que recebeu, na década de 1970, o nome de *“Geografia Humanística, que possui raízes antigas, marcos fundamentais no desenvolvimento*

e na consolidação dessa linha de pesquisa ambiental”. Amorim Filho (1999) escreve que a partir do século XIX, as seguintes contribuições (que constituem, de fato, etapas na educação dos estudos de percepção ambiental) podem ser lembradas:

- “ Os princípios orientadores da chamada “escola francesa tradicional”, com sua ênfase na importância e na necessidade de contatos prolongados do geógrafo com os lugares e as paisagens que constituem seu objeto de pesquisa.
- As reflexões de Sauer (1925), em Chicago, sobre a geografia como estudo diferenciado de áreas e sobre as paisagens, percebidas e vividas pelos homens, como o tema privilegiado da atividade geográfica.
- As idéias de Wright (1947) sobre o fato de que, após ter explorado e mapeado quase toda a superfície terrestre, os pesquisadores deveriam voltar-se para uma última e fascinante “terra incógnita”, para cujo estudo propôs o nome de “Geosofia”.
- As propostas de Kirk (1951) sobre o papel crucial desempenhado pelos estudos das percepções e dos comportamentos no conhecimento do ambiente, lançando a idéia de uma “geografia comportamental” com base da “Geografia Histórica”. Foi um dos primeiros a chamar a atenção para a relação existente entre as percepções ambientais e as tomadas de decisões locais, desafiando o domínio do positivismo lógico.
- O pensamento de Dardell (1952) sobre a permanência e a importância das experiências vividas e da noção de valor na curiosidade e nas indagações sobre a Terra, apesar do apelo crescente do cientificismo. Ele também cria um termo novo para essa intuição geográfica dos homens de todos os tempos “geographicité”.
- As propostas de Lowenthal (1961) para a valorização da experiência vivida e da imaginação na atividade e no pensamento geográfico e, como consequência, sua inclusão em uma nova epistemologia da Geografia.
- O trabalho seminal de Buttimer (1971, 1974) sobre a conceituação e os tipos de valores de maior significado para os homens, além de suas relações com uma

geografia que não mais poderia continuar sob a orientação quase exclusiva dos paradigmas neopositivistas e neomarxista.

- As tentativas de se trazer para o campo das técnicas cartográficas, clássicas e atuais, as representações e imagens que os homens constroem dos lugares, paisagens e regiões do mundo. A essas representações geográficas armazenadas no espírito humano, Goud e White (1974) deram o nome de “Mapas Mentais”.
- Por último, a mais abrangente e, talvez, a mais estimulante de todas as contribuições é a de Yi Fu-Tuan que, desde o início dos anos 1970, tem apresentado novos e fundamentais conceitos para a compreensão do ambiente e das aspirações do homem em termos de qualidade ambiental tais como: topofilia, topofobia, geopedade, lugares valorizados, etc”.

Entre os não geógrafos, Kevin Lynch (1960) foi também um dos precursores dos estudos de percepção ambiental.

Estes argumentos utilizados por Castello e Amorim Filho são relevantes para compreendermos a evolução dos estudos da percepção ambiental, ainda recentes e principalmente em relação à percepção infantil do meio ambiente que é ainda incipiente no Brasil, haja vista, termos encontrado literatura sobre o assunto de forma generalizada, não específica como é o caso em estudo, que vem sendo delineado com o objetivo de construirmos categorias e conceitos de um espaço percebido dotado de valor, vivências e significados para as crianças.

Ao compartilhar destas experiências e postulados enriquecemos a percepção que temos do meio ambiente, alargando o nosso conhecimento pessoal e coletivo sobre o espaço numa vertente conceitual e simbólica, rompendo uma visão de geografia clássica, tradicional, onde o homem era desapropriado da natureza e passaremos à construção de uma visão de Geografia da Sensibilidade.

Não só a Geografia atualmente tem se preocupado com a percepção ambiental. Outras áreas como a Arquitetura, Pedagogia, Psicologia vêm, a cada dia, imprimindo as suas práticas e procurando responder as questões associadas a como o indivíduo percebe, comporta e atua em diferentes ambientes.

Dentre estas leituras, destacamos a Psicologia Ambiental (1980-1990), que estuda o homem em seu espaço físico e social, buscando entender as inter-relações do homem com o ambiente, atribuindo importância às percepções, atitudes, avaliações ou representações ambientais. Tem sido considerada a Psicologia do Espaço.

A Psicologia Ambiental desde os anos 1970 já imprime sua preocupação, embora de forma esparsa “tomando acento” durante a década de 1980 e 1990, sob a égide de que pessoas e instituições precisam conhecer melhor o que são e têm, a fim de melhor planejar o que querem.

Arquitetos se aliam aos psicólogos ambientais e investem no planejamento de ambientes construídos na busca de compatibilidades entre as características das edificações e os fins a que elas serão dedicadas. Ainda que a psicologia ambiental tenha nascido com essa dupla vinculação ao estudo de problemas de degradação ambiental e elaboração de projetos para ambientes construídos, essa subárea da Psicologia evoluiu para abarcar muitos outros tipos de problemas no âmbito do fazer humano.

Como desdobramento dessa concepção, Gunther (1991, p.1) sugere os seguintes tipos de problemas que compõem na atualidade seu interesse,

[...] desde a percepção e cognição do ambiente; efeito do ambiente no comportamento; ambientes diferenciados (de crianças, jovens, adultos, trabalhadores, etc.); ambientes específicos (com cidades); construções de determinados ambientes para obter determinados efeitos sobre o comportamento; mudanças de atitudes percepções e comportamento frente ao ambiente; até mudanças e planejamento do ambiente e preservação do meio ambiente.

A percepção ambiental é, pois, um elo de seqüência de processos psicológicos presentes em nossas interações com os ambientes, e se distingue da percepção do objeto pelas condições de “imersão” do percebedor no tempo e no espaço do ambiente percebido, que o circunda, de acordo com as experiências primárias ou secundárias decodificadas (GUNTHER, 1991).

Algumas pesquisas têm concentrado na cognição ambiental decorrente da experiência direta nos ambientes, deixando de lado uma outra fonte de cognição ambiental extremamente influente, que se dá através da exposição e representações dos ambientes. Sabemos que não só

o ambiente físico, como também os aspectos sociais influenciam no desenvolvimento das nossas sensações e percepções ambientais, pois estes estão entrelaçados.

Nas crianças, seus comportamentos são influenciados pelos dois ambientes – o físico e o social fornecidos pelos adultos, que o organizam de acordo com os seus objetivos pessoais, explícitos ou implícitos. Por outro lado, a criança participa ativamente de seu desenvolvimento através de suas relações em seus contextos ambientais; a criança explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; seleciona parceiros, objetos e áreas para suas atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos, pois quanto menor a criança, maior será a sua sensibilidade para a organização do espaço a sua volta.

Nos dias atuais, temos convivido com situações decorrentes da pouca oportunidade que muitas crianças vivenciam em relação ao contato com a natureza, questão primordial para o desenvolvimento da percepção ambiental, para a educação ambiental. O contato com a natureza contribui para a estimulação da curiosidade da criança. Desta maneira é importante utilizar a vegetação e a própria paisagem (árvores, grama, água, gravetos, folhas, flores, frutos, animais, terreno com desnível do solo, lugares com sombra, para sentar, entrar, ficar embaixo, esconder, etc). Como local e material para as brincadeiras, propiciando oportunidades para a aprendizagem e estimulação dos sentidos e percepções diversas. Essa leitura é determinada conforme o pensamento de Carvalho (2004, p.75) *“em grande parte pelas condições históricas e culturais, ou seja, pelo contexto que vai situar o sujeito e ao mesmo tempo disponibilizar sentidos para que a leitura se torne possível e plausível”*.

Brandão (2002, p.16) também refere-se à cultura dizendo que *“eu me vejo como um ser da natureza, mas me penso como um sujeito da cultura. Como alguém que pertence também ao mundo que a espécie humana criou para aprender a viver”*.

Tais considerações nos levam à reflexões muito promissoras sobre o desenvolvimento destes modos de fazer uma leitura ambiental. Assim, com certeza a percepção ambiental das crianças ultrapassará a visão naturalista de meio ambiente, até hoje presente e servindo de modelo para práticas educativas e outros projetos e programas. Este tipo de visão tende a ver a natureza enfatizada pelo seu aspecto biológico, equilibrada, estável em suas interações ecossistêmicas, independente da interação com o mundo cultural.

Se pretendemos que os olhares das crianças sejam revestidos de forma crítica é preciso que as consideremos como sujeitos socioculturais para que consigam perceber o meio ambiente também de forma socioambiental, onde a natureza e os homens bem como a sociedade e o ambiente, estabeleçam conexões de mútua interação e pertencimento perfilados pela cultura.

Esta visão socioambiental orientará então o nosso pensamento em relação ao ambiente, não como sinônimo de natureza intocável, mas como um campo de interações múltiplas entre a cultura e a sociedade; entre a base física e a biológica dos processos vitais. Considera o meio ambiente como um espaço relacional, onde o homem é um agente pertencente a uma “teia”, a uma “rede” de relações sociais, naturais e culturais, em constante interação.

É bem verdade, e Carvalho (2004, p.38) nos mostra isto, quando diz que

A visão sócio-ambiental (sic) não nega a base “natural” da natureza, ou seja, suas leis físicas e seus processos biológicos, mas chama a atenção para os limites de sua apreensão como mundo autônomo reduzido à dimensão física e biológica. Trata-se de reconhecer que, para apreender a problemática ambiental, é necessária uma visão complexa de meio ambiente, em que a natureza integra uma rede de relações não apenas naturais, mas também sociais e culturais.

Desta forma, ao deslocarmos o nosso pensamento em relação a um mundo estritamente biológico das ciências naturais, estaremos com a nossa percepção voltada para um mundo da vida das humanidades, dos conflitos e movimentos sociais urbanos e rurais. Esse movimento atingirá não somente as mentalidades, mas também os conceitos até então internalizados.

No contexto destas idéias estaremos preparando, não só o “ator ecológico” que é aquele que participa, que representa, que vivencia inúmeros papéis sociais, que critica, que é atuante, resiliente. Precisamos sim de pessoas resilientes que sejam capazes de enfrentar situações adversas e saírem fortalecidas das mesmas, com comportamentos e atitudes ecologicamente orientados. O “ator ecológico” é aquele que, antes de mais nada, é capaz de fomentar esperanças de viver melhor, de justiça, de amor, de felicidade e bem-estar social. Por isso é aquele que acredita no potencial resiliente das crianças.

Através da percepção ambiental bem desenvolvida e instigada, os educadores deverão cultivar as idéias e sensibilidades ecológicas em sua prática educativa cotidiana, de forma interdisciplinar, contribuindo assim para a constituição de uma atitude ecológica, deixando de

lado práticas exclusivamente conteudistas e somente informativas e abrir novos modos de ser e de conviver, de compreender, de posicionar-se ante os outros e a si mesmo enfrentando os desafios e crises existentes nesta sociedade globalizada e complexas em que vivemos.

Não podemos ainda deixar de oferecer às crianças oportunidades de contato imediato com o ambiente natural, que lhes dá não só o vigor físico, mas também a referência para a formação de seu imaginário. Além disso, elas pensam e se expressam com todo o corpo.

O Referencial Curricular Nacional – RCNEI para a Educação Infantil, em um dos eixos propostos, denominado Natureza e Sociedade, propõe experiências que possibilitem uma aproximação, representação e explicação do mundo social e natural que as crianças vivem e convivem. Este eixo está estruturado em cinco blocos, sendo que todos eles deverão ser trabalhados de forma interdisciplinar com a Geografia; História e Ciências.

Segundo o RCNEI (1998, P.182), o bloco “Os Lugares e suas Paisagens”, *“os componentes da paisagem são tanto decorrentes da ação a natureza como da ação do homem em sociedade”* (p.182). A percepção dos elementos que compõem a paisagem do lugar onde vive é uma aprendizagem fundamental para que a criança possa desenvolver uma compreensão cada vez mais ampla da realidade social e natural e das formas de nela intervir.

Ao elegermos uma “praça” como ambiente para a pesquisa sobre a percepção infantil, o fizemos por acreditar que não podemos e nem devemos deixar que o imaginário das crianças se perca em meio a tantas outras questões que já foram desaprendidas. As atividades lá realizadas, observação, descrição, a busca de relações entre os elementos encontrados por meio de semelhanças e diferenças, as percepções dos sons, cores, formas, movimentos, espaços, táteis, gustativos, servirão de base para a constatação de muitos outros objetivos que inicialmente não pensamos em elencar, pois a imprevisibilidade das ações das crianças nos leva a inovar, agir, captar outras dimensões.

Ajustando o nosso pensamento sobre a percepção ambiental, encontramos em Del Rio (1990) considerações importantes nesta linha de pesquisa, que surgiu, segundo o autor, com Kevin Lynch (1960) expandindo e analisando a imagem mental que os habitantes tinham de uma cidade. *“Foi a primeira vez que alguém se perguntou qual seria o significado da cidade para seus usuários, identificando suas qualidades e elementos estruturados”* (p.92).

Como pesquisamos também pesquisando sobre o significado de uma praça para as crianças, pensamos ser importante citar a teoria de Lynch (1960) que a estabelece em torno de três qualidades urbanas, como conceitos de referência, citado por Del Rio (1990, p.93).

- 1- **“Legibilidade** – uma das mais importantes qualidades visuais para Lynch, que a define como *“[...] a facilidade com que as partes podem ser reconhecidas e organizadas em um padrão coerente”*. Diz, ainda, que *“uma boa imagem ambiental dá a seu possuidor um importante senso de segurança emocional criando [...] uma relação harmoniosa entre ele e o mundo exterior”*. Ele não considera legibilidade de maneira simplista, pois chama atenção para a necessidade da riqueza de detalhes e significados, reconhecendo, no entanto, o perigo da confusão visual de uma quantidade muito elevada de apelos, interferindo na sua coerência.

- 2- **Identidade, estrutura e significado** – uma imagem ambiental pode ser vista contendo três componentes: identidade, estrutura e significado. A identificação de uma área, sua diferenciação de outra, sua personalidade e individualidade são chamadas por Lynch de identidade. Quanto à estrutura, é uma categoria que todas as imagens compostas devem ter, para coerência do todo e relações internas definidas. O observador deve, finalmente, ser capaz de captar significado nesta imagem ambiental, seja ele prático ou emocional.

- 3- **Imageabilidade** – foi definida por Lynch como sendo *“aquela qualidade de um objeto físico que lhe dá uma alta probabilidade de evocar uma imagem em qualquer observador”*. A capacidade de uma imagem ser forte o suficiente para “saltar fora” e impor-se na percepção e na memória do observador”.

Não podemos deixar de considerar as importantes contribuições que Lynch nos deixou e que influenciaram e continuam a influenciar a nossa percepção em relação ao espaço urbano.

Mansoldo (2005, p.23) vem também examinar a percepção ambiental numa perspectiva comportamental das pessoas nos espaços e equipamentos públicos – ruas, praças, parques, telefones, postos de saúde, escolas – *“construídos e mantidos pela contribuição dos impostos individuais e que são considerados ‘coisas do governo’, não implicando a cada cidadão a*

responsabilidade de cuidá-los ou preservá-los”. Deixamos de ter cuidado quando substituímos a interação com a natureza pela intervenção na natureza. Interação é relação de reciprocidade e intervenção é relação de poder e dominação.

2.5 Um espaço, um lugar, um ambiente: novas sensibilidades refletidas pela percepção da paisagem

As considerações alicerçadas pela experiência profissional citadas na introdução deste trabalho, buscam estruturar cientificamente e conduzir melhor o nosso conhecimento sobre as percepções infantis acerca do tema proposto para o estudo. Vislumbrar-se com isso ofertar também às crianças oportunidades para que possam desenvolver as suas percepções com condições essenciais para o entendimento de um mundo, uma busca de qualidade de vida em um ambiente em que possam crescer, ser cuidadas, educadas e felizes.

Falar sobre meio ambiente requer compreender as suas dimensões, *“trocar as nossas lentes”* as nossas visões, nossas aprendizagens e conceitos. Devemos pois, considerá-lo como *“um espaço relacional em que a presença humana aparece como um agente que pertence a teia de relações da vida social, natural, cultural e interage com ela”* (CARVALHO, 2004, p.37).

Este ambiente, ou melhor dizendo, meio ambiente, é um espaço que, segundo Reigota (2002, p.14) é

determinado pelo tempo [...] é também percebido, já que cada pessoa delimita em função de suas representações, conhecimentos específicos e experiências cotidianas nesse mesmo tempo e espaço; é também um meio onde as relações são dinâmicas e interativas, às quais indicam a constante mutação, como resultado da dialética das relações entre os grupos sociais e o meio natural e construído, implantando um processo de criação permanente que estabelece e caracteriza as culturas em tempo e espaços específicos.

Diante da interlocução estabelecida entre os pesquisadores já descritos e a citação de Reigota, vemos a necessidade do desenvolvimento de hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências que conduzam as crianças a uma mudança de posicionamento diante do ambiente natural. Mas, para isto, é necessário que as crianças tenham uma percepção clara das questões ambientais e, ainda, o que representa esse meio ambiente para o seu convívio cotidiano, seu lazer, pois segundo Tuan (1980, p.4) *“o mundo da criança pequena está reduzido aos seus arredores imediatos”*.

Ao delinear estas questões, convém registrar o papel do professor como mediador e construtor de saberes ricamente texturizados e culturalmente significativos e que tenham habilidades para avaliar a viabilidade futura da qualidade de vida das crianças. Ao fazermos tais observações, reafirmamos o nosso papel de educador pesquisador. É preciso levar em conta que:

As crianças têm uma posição singular para exercer papel integral na mudança do curso da história humana da Terra. Sua flexibilidade de resposta à mudança, sua tendência de admirar-se, sua curiosidade natural e a necessidade de moldar um relacionamento inicial com o mundo podem, juntos, servir como um ponto crucial para ajudarmos a próxima geração a construir um relacionamento ecologicamente sensível com o mundo (HUTCHISON, 2000, p.160).

Assumindo a nossa função de pesquisadores do meio ambiente, estaremos com isso, observando junto com as crianças, explorando, coletando informações sobre as relações que mantemos com o meio ambiente em que vivemos. Enfim, percebemos e aprendemos como a sociedade atual tem lidado com o meio ambiente, pois como escreveu Penteadó (2001, p.9) *“as questões sobre o meio ambiente se apresentam como um dos problemas urgentes a serem resolvidos nos tempos [...] a fim de que a vida do homem na face da Terra seja preservada, saudável, digna e produtiva”*.

Trata-se, portanto, de uma tarefa a ser cultivada desde os primeiros anos de vida e de escolaridade, período em que as percepções das crianças estão muito aguçadas, no qual uma *“cosmologia ecologicamente sensível pode fixar raízes e encontrar expressão na busca da criança para uma cosmologia funcional do universo”* (HUTCHISON, 2000, p.136). A presença do adulto educador é, nesta fase imprescindível, como referência para o desenvolvimento de comportamentos adequados para as crianças, assim como para a preservação meio em que convivem. A respeito disso, Del Rio e Oliveira (1999, p.158) descrevem que

O meio ambiente físico influencia, não somente a vida no sentido biológico, como também chega a determinar emoções que não obedecem a regras estabelecidas, em relações que variam diametralmente nas formas de perceber, estruturar e interpretar este espaço, enquanto vivido.

No processo ensino-aprendizagem é importante desenvolver a sensibilidade das crianças, para que suas visões possam ser ampliadas em relação ao meio ambiente em que vivem. Os seus

olhares diferenciados buscarão informações e significados para um ensino da Geografia através da percepção da paisagem, fundamentando-se na crença de que, assim, haverá uma melhor compreensão sobre a (inter) relação entre os elementos que a compõem, as impressões e expressões sociais, culturais e simbólicas. Nessa direção, através da percepção da paisagem, é que podemos dar valor aos lugares de habitar, de passear, de trabalhar.

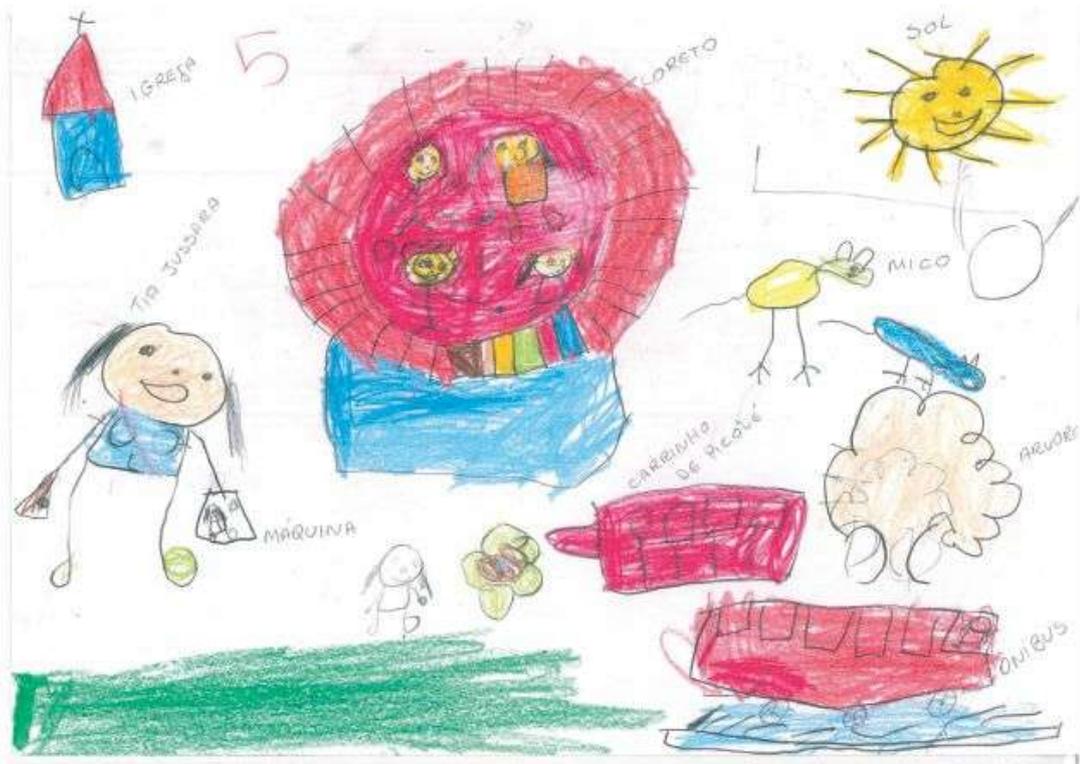
O conceito de paisagem atravessa a Antiguidade Clássica, estudada através de descrições dos lugares realizados por grandes filósofos como Heródoto, Hipócrates e Aristóteles, chegando ao século XX pela Geografia Crítica. A paisagem passa a ser conceituada como “objeto de mudança”. É um resultado de adições e subtrações sucessivas. É uma espécie de marca da história do trabalho das técnicas (SANTOS, 1997, p.68). Com este pensamento, as paisagens vão sendo criadas paulatinamente e é uma herança de muitos momentos no decorrer do tempo histórico.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais da Geografia (1998, p.28) trazem outra conceituação de paisagem, definida como *“uma unidade visível do território, que possui identidade cultural visual, caracterizada por fatores de ordem social, cultural e natural, contendo espaços e tempos distintos: o passado e o presente. A paisagem é o velho no novo e o novo no velho”*

E para as crianças possuidoras de sensibilidades aguçadas, frente ao objeto observado, cremos que irão, com muita autenticidade, descrever o que sentem, pensam sobre o meio ambiente estudado, e a paisagem percebida.

Capítulo III

Do Rabisco ao traço - Do Traço à forma O Desenho infantil



*"A Praça é um lugar bonito que tem
sorvete"*

CAPÍTULO III

DO RABISCO AO TRAÇO - DO TRAÇO À FORMA O DESENHO INFANTIL

“Antes, eu desenhava como Rafael, mas precisei de toda uma existência para aprender a desenhar como as crianças”

Picasso

Diante da importância que o desenho, instrumento de registro desta pesquisa representa para a nossa análise das percepções que as crianças têm a respeito do espaço “praça”, reservamos este capítulo para uma abordagem pedagógica /teórica do significado que tem o desenho como uma linguagem. É uma forma de comunicação bem antiga, utilizada pelos homens desde a sua inscrição na Terra e muito comum entre as crianças, aspecto fundamental para a compreensão e busca de interpretações diversas, acerca do registro dos pensamentos, sentimentos e percepções infantis.

Florence de Mèredieu, docente da Universidade de Paris, faz uma exposição projetiva sobre o interesse pelo desenho infantil que data dos fins do século XIX. Relata que, a princípio, estes eram imbricados com os primeiros trabalhos da Psicologia Experimental. Depois, o estudo diversificou-se atingindo outras áreas, como a Pedagogia, Sociologia, a Psicologia não experimental e a Estética.

No período de 1880 a 1900, descobriu-se a originalidade da infância, depois as influências das idéias de Rousseau e de outros teóricos, em Pedagogia, levou à distinção das diferentes etapas do desenvolvimento gráfico da criança. Em 1962, o desenho começou a ser descoberto como via de tratamento psicanalítico, paralelamente, prosseguiram estudos sobre o sentido estético da criança: estabeleceram-se comparações entre o estilo infantil e os quadros dos grandes mestres pintores. Por sua vez, os sociólogos inclinaram seus estudos em relação à comparação entre os desenhos infantis oriundos de diversos países. A psicologia infantil sofreu influências do biólogo suíço Jean Piaget para elucidação dos mecanismos da expressão infantil, que passa

da fase puramente gráfica e plástica, mas, por influência desse passou a ser considerada também como gestual e musical.

O desenho é, pois, uma representação gráfica de formas, sejam elas coloridas ou não. Encontramos no dicionário Aurélio, de Língua Portuguesa (1986, p.559) a seguinte definição:

Desenho (s.m) é a representação de formas sobre uma superfície, por meio de linhas, pontos e manchas, com objetivo lúdico, artístico, científico ou técnico. É a arte e a técnica de representar com lápis, pincel, pena, etc, um tema real ou imaginário, expressando a forma [...] é um traçado, risco, projeto, plano.

É, portanto, uma expressão de linguagem inerente ao homem. Desde criança, o homem procura comunicar-se com o mundo, primeiro por meio do choro, depois gestos, e aos poucos, vai conquistando seu próprio espaço através de códigos de expressão. E um desses códigos manifestados por todas as crianças é o desenho.

A história nos aponta também e pesquisadores comprovaram que o grafismo infantil muito se assemelha aos desenhos encontrados nos interiores das cavernas, feitos na pré-história. Verificam-se analogias entre a arte primitiva e infantil, pois nessas produções encontram-se transparências, plano deitado e imagem de figura humana esquematizada.

Podemos considerar os estudos sobre o desenho da criança, recentes, em decorrência da utilização de superfícies utilizadas para a escrita ou desenho. Antigamente - o papiro, pele de animais ou mesmo o papel - eram escassos. As crianças não tinham acesso a esses materiais devido ao alto custo. A partir do avanço tecnológico e o barateamento do papel e lápis, foi que o desenho da criança apareceu. Antes disso as crianças desenhavam, mas em superfícies que não ficaram intactas através dos tempos. Somente a partir do século XX, é que o desenho infantil foi realmente descoberto por pedagogos, sociólogos e pela estética, e estes diversificaram suas idéias e opiniões acerca da questão.

Para estes estudiosos, o grafismo infantil contribuiu e ainda contribui para análises, para investigações do estado psicológico da criança. Na Psicanálise, o desenho substitui a fala, dando subsídios para que o psicanalista compreenda melhor o seu paciente. Serve ainda como medida terapêutica, pois durante o ato de criar, poderá ocorrer um processo de libertação sem

que o doente possa perceber o que, no momento da expressão figurativa, há uma melhora no seu estado de saúde.

Delineamos, a seguir, como essa atividade se desenvolve, que teorias abarcam o desenho, que pesquisas e análises alguns teóricos desenvolveram sobre o desenho infantil, como essa prática tem sido utilizada nas escolas e sua importância para o crescimento da criança, em todos os aspectos.

Para tanto, utilizaremos como referencial teórico autores que se debruçaram em estudos sobre a evolução do desenho da criança, a forma, as representações, as cores, a frequência em desenhar modelos definidos pela escola, o desencantamento com o desenho ao iniciar a escrita, a influência dos “*mass-media*” e da literatura infantil sobre as atitudes e grafismo das crianças. Dentre diversos autores, destacamos: Almeida (2003); Faria, Demartini e Prado (2002); Sans (2001); Bidard (1998); Mèredieu (1974); Greig (2004); Wardsworth (1993); Fernandez (1990); Piaget (1996); Piaget e Inhelder (1993); Del Rio e Oliveira (1999); Vygotsky (1991); Luquet (1996); Lowenfeld e Brittain (1972); Widlocher (1988); Silva (1993).

3.1 As diferentes fases e leituras do desenho infantil

É tarefa fascinante apreciar os desenhos das crianças. Para isso é necessário que os adultos revistam os olhares para saber o significado dos traçados neles contidos. De nosso lugar de adultos, às vezes, tentamos decifrar o que vemos e em muitas ocasiões imaginamos e descrevemos tal qual como pensamos sem, no entanto, ouvir os seus autores que reproduzem com tanta “boniteza” os seus sentimentos e percepções.

Foco de estudos de psiquiatras, psicólogos, pedagogos, o desenho foi realmente considerado um objeto de estudo, como meio que permite apreciar o nível de desenvolvimento psicomotor. Somente no início do século XX, a Psicologia da Criança se constituiu como disciplina autônoma. Desde então, a evolução da atividade gráfica destacou-se em inúmeros trabalhos.

O desenho é um tipo de atividade muito complexa, que exige dos pesquisadores perspicácia e conhecimento de alguns fatores do desenvolvimento cognitivo, perceptivo, motor e

psicológico da criança, não só dos pesquisadores, mas, sobretudo, os educadores que lidam cotidianamente com a educação infantil. Sem esses conhecimentos, corremos o risco de “engessar” inúmeras produções infantis, ricas em pistas, detalhes, particularidades que nos indicam que ação educativa deverá ser adotada.

Portanto, analisar um desenho não é o mesmo que interpretá-lo, pois “*analisar responde a um enfoque técnico e racional e se fundamenta em bases solidamente comprovadas*” (BEDARD, 1998, p.5). Já a interpretação dos desenhos das crianças é o resultado ou a síntese da análise. Urge também que tenhamos informações sobre a grafologia, pois quando possuímos alguns conhecimentos, a análise e a interpretação dos desenhos tornarão mais evidentes.

A criança, ao desenhar, o faz utilizando, às vezes, a mente consciente e outras vezes, faz referência ao inconsciente, que sem querer a criança, principalmente, aquela que tem dificuldades em expressar seus sentimentos por meio da fala e/ou escrita (quando já escrevem), transporta o seu estado anímico ao papel. Assim, é recomendável deixar que sua imaginação manifeste-se com toda liberdade(figura 9)



FIGURA 09 – Representação da Praça da Matriz

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Torna-se então imprescindível o diálogo entre a criança/autora e o adulto/intérprete como condição fundamental, visto que os significados e os sentidos das figuras são explicitados pelas palavras.



FIGURA 10 – Representação da Praça da Matriz

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

As figuras 09 e 10 demonstram a percepção da Praça da Matriz de duas crianças que não se manifestaram oralmente em nenhum momento durante a pesquisa.

Antes de levarmos adiante outras idéias, faz-se necessário descrevermos como se inicia o processo de construção do desenho e sua evolução, descritas por Luquet (1996); Lowenfeld e Brittan (1977); Widlocher (1988); Mèredieu (1994) e Greig (2004).

Mèredieu (1974, p.20-22) nos apresenta as fases do desenvolvimento do desenho infantil submetidas à representação do real e caracterizados pelo realismo de uma forma absoluta:

- 1 - **“Realismo Fortuito** – começa por volta de dois anos de idade e termina com o período chamado de rabisco. A criança que começou por traçar signos sem desejo de

representação descobre por acaso uma analogia formal entre um objeto e seu traçado. Ela dá nome ao desenho.

2 - Realismo Fracassado – tendo descoberto a identidade forma-objeto, a criança procura reproduzir esta forma. Sobrevém então uma fase de aprendizagem pontuada de fracassos e de sucessos parciais, fase que começa geralmente entre os três e quatro anos.

3 - Realismo Intelectual – começa aos quatro anos de idade e é considerado o principal estágio que irá se estender até por volta dos dez ou doze anos. Este período caracteriza-se pelo fato de que a criança desenha do objeto não aquilo que vê, mas aquilo que sabe. Daí o recurso a dois processos: o plano deitado (os objetos não são representados em perspectiva, mas deitados em torno de um ponto central) conforme figura 11 e a transparência ou representação simultânea do objeto e seu conteúdo.



FIGURA 11 – Plano deitado

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

1- Realismo Visual - por volta dos doze e, às vezes, entre oito/nove anos, que aparece o fim do desenho infantil, marcado pela descoberta da perspectiva e a submissão às suas leis, daí um empobrecimento, um enxugamento progressivo do grafismo, que perde seu humor e tende a juntar-se às produções adultas”.

Méredieu (1974) faz uma crítica a estas terminologias utilizadas por Luquet, dizendo que ele não explica o nascimento da representação figurativa e, tampouco, a passagem de um estágio a outro.

Para Luquet, a criança ao desenhar tem uma intenção realista. Embora Wadsworth (1993) considere que essa representação realista só aparecerá ao longo do estágio pré-operacional, em que cresce significativamente nas crianças o empenho de representar coisas através do desenho e seus esforços tornam-se mais realísticos. Concorda com Luquet quando diz *“quanto ao propósito, os desenhos das crianças mais novas são em geral, realísticos, embora sejam confundidos dado ao fato que até oito/nove anos de idade, as crianças desenharam o que elas imaginam e não o que elas vêem, isto é, o que é visualmente certo”* (WADSWORTH, 1993, p.53).

Continuando com o pensamento de Luquet, ele escreve que a criança ao desenhar tem uma intenção realista, refere-se a essa intenção demonstrando como o realismo evolui nas diferentes fases do desenho infantil até chegar ao realismo do adulto.

Ferreira (1998, p.20) cita Luquet descrevendo a fase do realismo intelectual, que é a fase em que se encontram as crianças que ora investigamos

Para o adulto, um desenho, para ser parecido, deve ser como que a fotografia do objeto (LUQUET, 1969:159) – é o realismo visual do adulto. Na concepção infantil, pelo contrário, um desenho, para ser parecido, deve conter todos os elementos reais do objeto, mesmo invisíveis, é o realismo psicológico da criança.



FIGURA 12 – Realismo psicológico da criança

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

O autor explica o seu conceito de “modelo interno” para esclarecer o realismo psicológico da criança, sendo o modelo interno constituído pela experiência da criança com o objeto, ou seja, pelas impressões visuais fornecidas pelo objeto real conservadas pela memória (figura 12).

Na fase do realismo intelectual, a criança irá reproduzir não só o que vê do objeto, mas tudo aquilo o que “ali existe” e não é visto, ou seja, a imagem que sabe do objeto que vê. Há, no entanto, autores que também estudam e interpretam o desenho infantil e que são unânimes em afirmar que as figurações neles apresentadas revelam a intenção de representar a realidade. As idéias iniciais de Luquet também indicam o fato de que a criança tem a intenção de ser realista quando desenha, de representar um determinado objeto tal como ela o vê. Considera que a criança faz uso do recurso do realismo intelectual pela impossibilidade de submeter-se às leis da perspectiva (em determinada idade), como se estas tivessem um valor absoluto.

Reportando à obra “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupery, ilustramos este parágrafo com o fragmento e a seguir a representação ilustrativa conforme figuras 13, 14 e 15.

[...] mostrei minha obra prima às pessoas grandes e perguntei se o meu desenho lhes fazia medo. – Responderam-me: Por que é que um chapéu faria medo? Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante. Desenhei, então, o interior da jibóia, a fim de que as pessoas grandes pudessem compreender. Elas têm sempre necessidade de explicações.



FIGURA 13 – Representação da imaginação da criança
Fonte: “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupery, 1991, p.9.

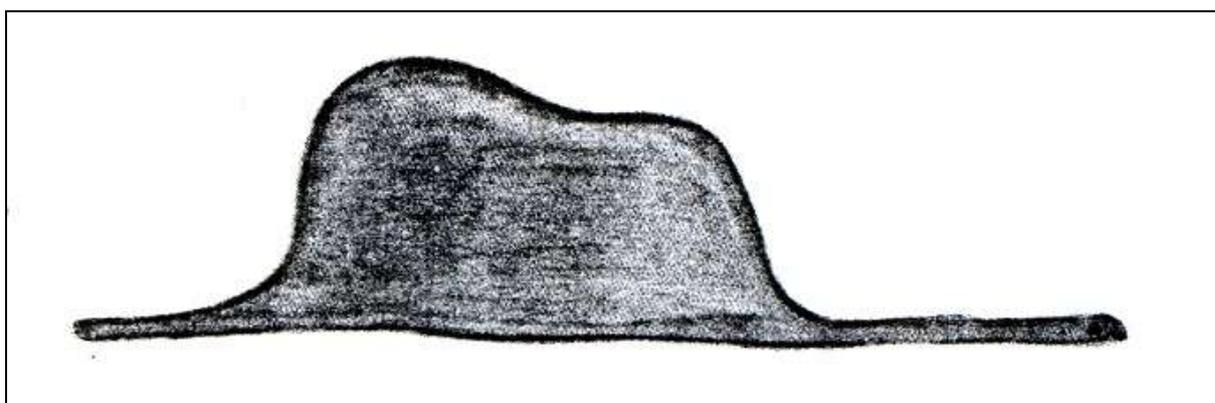


FIGURA 14 – Representação da imaginação da criança
Fonte: “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupery, 1991, p.9.

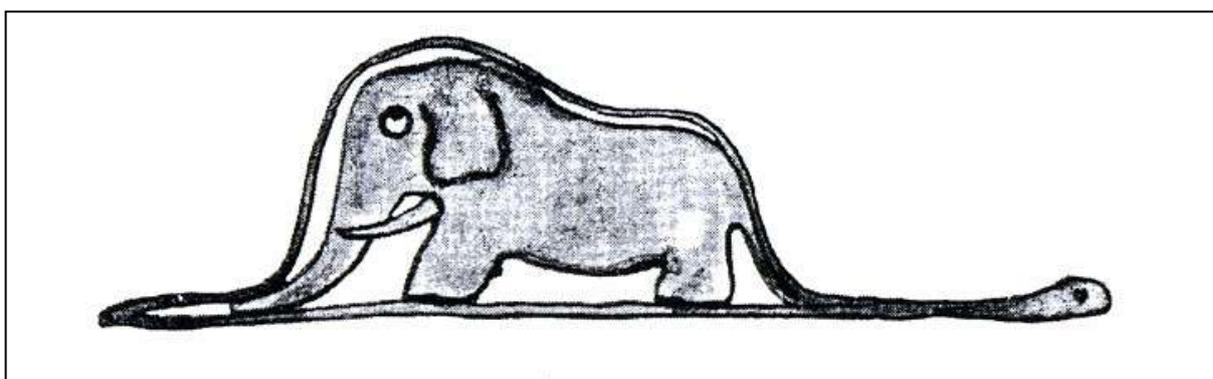


FIGURA 15 – Representação da imaginação da criança
Fonte: “O Pequeno Príncipe”, de Antoine de Saint-Exupery, 1991, p.10.

Uma outra consideração importante de Luquet é que a criança em idade pré-escolar, embora com a intenção de desenhar aquilo que vê, desenha o modelo interno, aquilo que sabe do objeto.

Outros dois autores, Lowenfeld e Brittain (1977) estabelecem diferentes etapas evolutivas do desenho: etapa da garatuja; pré-esquemática; esquemática (etapa do início do realismo). Essas etapas coincidem com a evolução da escrita e são consideradas como sendo um reflexo do desenvolvimento intelectual e emocional das crianças; na medida em que estreitam os laços com o mundo ao seu redor, vão evoluindo nos seus desenhos.

A etapa pré-esquemática, corresponderia à idade pré-escolar em que:

A criança desenvolve a consciência da forma e transmite isso pelas imagens dos seus desenhos. Essas formas novas também estabelecem uma relação com o mundo que a rodeia e se referem a objetos visuais. Há na criança uma intenção de representá-la. As crianças nesse momento do desenvolvimento desenhavam o que sabem do objeto e não uma representação visual absoluta (FERREIRA, 1998, p.21)

Lowenfeld e Brittan (1977) sustentam a idéia de que quanto mais as crianças detalham os seus desenhos, (figura 16) maior será a consciência de que têm das coisas que as rodeiam, sendo este um início das experiências que adquirem com a representação das coisas, objetos, etc.

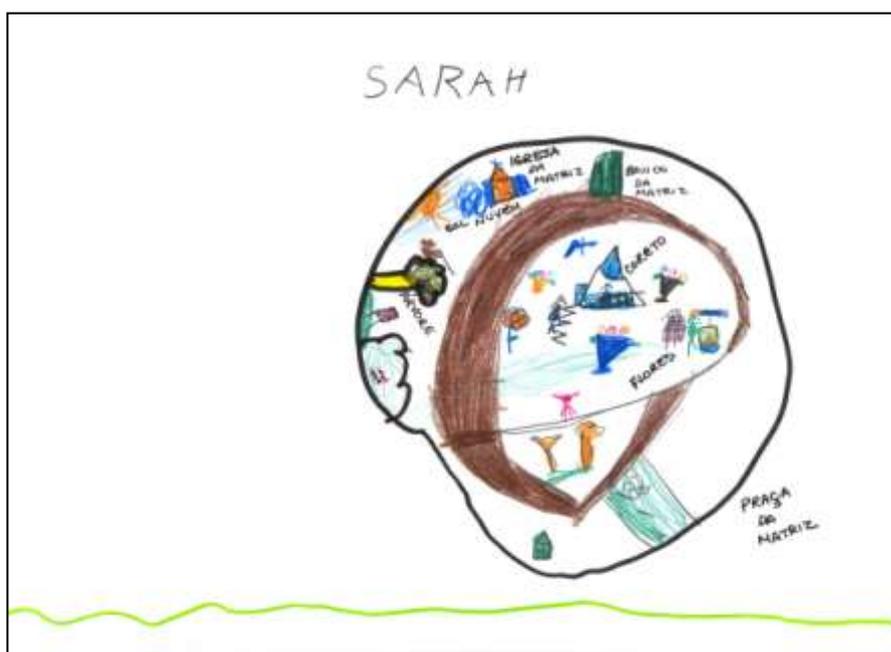


FIGURA 16 – Detalhes da Praça da Matriz

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Retornando às idéias de Piaget (1996) sobre o desenvolvimento dos “esquemas” pela criança, aqui cabe ilustrar que na evolução da representação do desenho, há o desenvolvimento de esquemas também para desenharem ao deterem um conceito que possuem do objeto. Assim, o esquema de um objeto representa o conhecimento ativo que se tem dele. Cada criança vai, então, desenvolver o seu esquema de forma muito peculiar, pois esse desenvolvimento esquemático depende de suas experiências com o objeto e de sua relação afetiva com ele.

O que Luquet chama de “modelo interno” que se refere ao conhecimento que a criança tem e aquilo que ela não vê, é considerado por Lowenfeld e Brittain como desenho de “tipo Raio X”, (figura 17) como uma representação simultânea do interior e do exterior de um ambiente fechado. “*Esta representação do interior e do exterior é uma mescla de duas impressões distintas, que se expressam em um só espaço*” (LOWENFELD e BRITAIN, 1977, p.191).

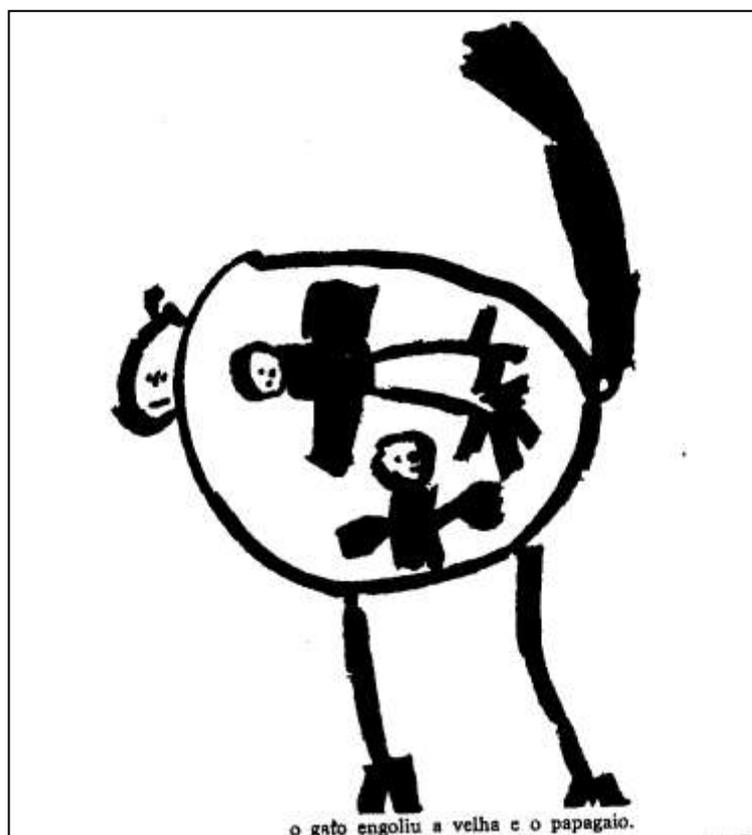


FIGURA 17 – Desenho tipo Raio X, transparência
Fonte: MEREDIEU, Florence de. (1974, p.21)

Diferentemente de Luquet, Lowenfeld e Brittain ao retratarem o realismo na última etapa da evolução do desenho, descrevem que o mundo real é aquele que a criança sente e não apenas aquele que ela vê. O que a criança vê é o mundo natural. O mundo real está dentro da criança e depende das suas percepções, dos seus sentimentos. Com este pensamento, podemos concluir que o desenho da criança não é apenas a representação pura, visual do objeto e sim uma representação baseada na experiência que a criança possui em particular, na qual deixa expressas as suas emoções. É sabido que a criança, ao desenhar, transmite os seus pensamentos, sentimentos, interesses, valores culturais, registra percepções, vontades, imaginação, memória, enfim, as imagens figurativas do desenho da criança não são colocadas numa relação somente com o mundo exterior, o mundo interior é também representado.

Esta percepção combinatória do exterior com o interior, é que vai permitir ao intérprete dos desenhos o significado real que só será possível através da descrição pela criança, do real imaginário, muito constante na idade de cinco anos. Daí, a importância da oralidade, pois a criança percebe o mundo e o descreve não somente através da visão, da figuração, mas também através da fala. Vygotsky (1991, p.36) sustenta a idéia de que *“a palavra é o signo essencial que não só faz emergir a figuração como também explica seus sentidos”*. A linguagem é, pois, fundamental, é um importante instrumento para a constituição e a interpretação do desenho, *“uma vez que a percepção e a produção gráfica das crianças são configuradas pelos significados culturalmente produzidos”* (FERREIRA, 1998, p.12).

Méredieu (1994: p.23) vem nos mostrar a representação da realidade figurativa pela criança, através da evolução do desenho não *“como uma caminhada para uma figuração adequada ao real, mas como uma desgustualização progressiva: do gesto, do traço, e do traço ao signo, sendo que de uma etapa para outra a figura do ‘boneco’, grafismo mais enriquecido, é um ponto de transição fundamental”* (p.23). Quanto mais a criança avança em idade, diminui a rapidez de execução do desenho, este se torna mais acabado, caprichado, confundindo-se com as produções dos adultos.

As fases evolutivas do desenho infantil propostas por Méredieu (1994) incidem inicialmente na fase em que o desenho se desenvolve do gesto ao traço, a figuração dá origem a um desenho informal marcado por rabiscos que são considerados atos simplesmente motores e depois passa por um grafismo voluntário que dá à criança um imenso prazer, pois descobre

que sua ação de rabiscar produz traços e chega, finalmente, aos grafismos mais enriquecidos em que o olhar passa a orientar o traçado (figura 18)

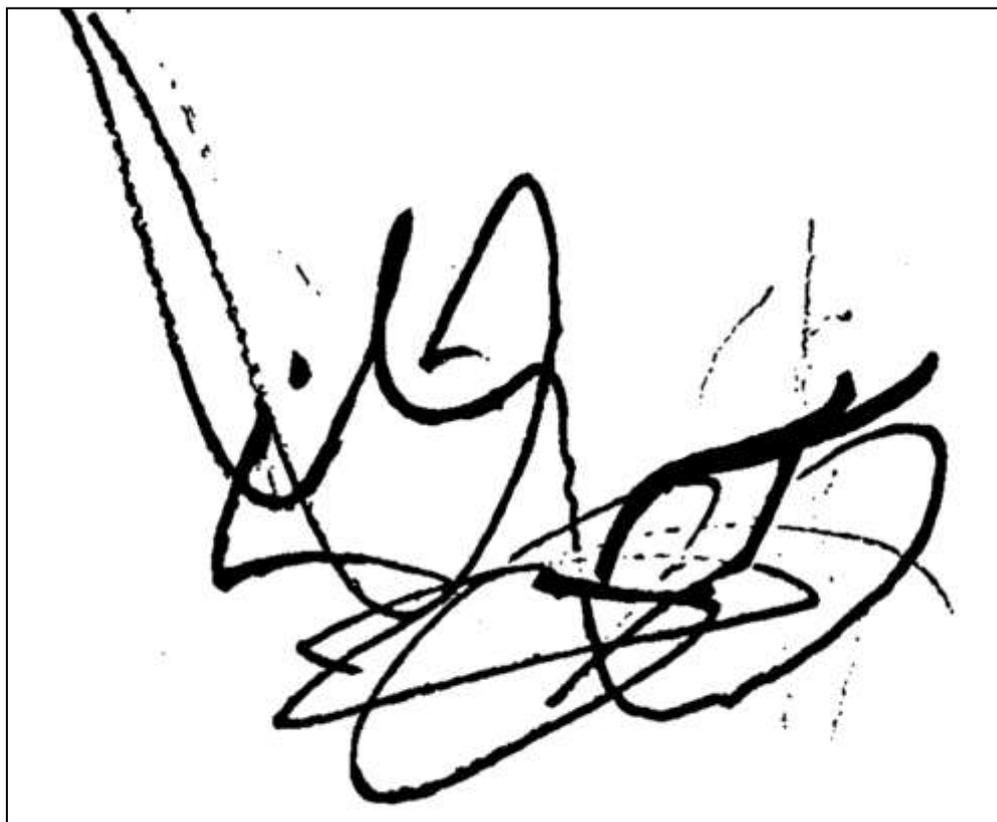


FIGURA 18 – Fase do Grafismo – rabisco.

Fonte: MEREDIEU, Florence de. (1974, p.8)

Méredieu (1974, p.26-27) distingue três estágios do rabisco:

- 1- Estágio vegetativo motor** - por volta dos dezoito meses – é quando aparece um tipo de traçado próprio da criança, mais ou menos arredondado, convexo ou alongado. O lápis não sai da folha. É um simples exercício motor. (figura 19).

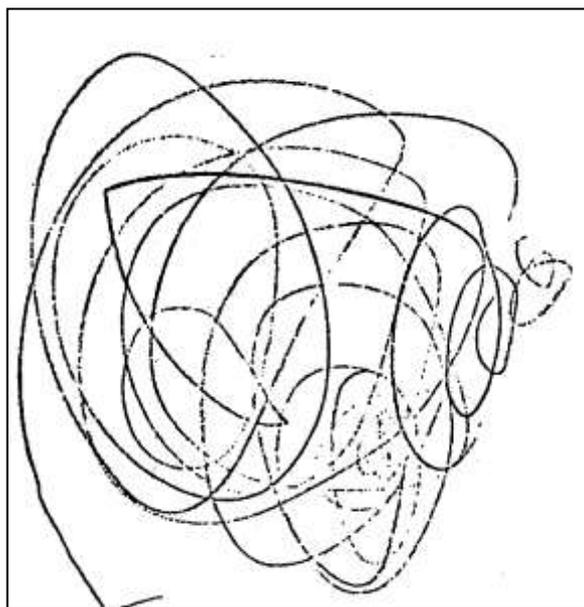


FIGURA 19 – Estágio vegetativo - Motor
Fonte: MEREDIEU, Florence de. (1974, p.26)

2- **Estágio representativo** – entre dois e três anos – este estágio se caracteriza especialmente pelo aparecimento de formas isoladas, tornadas possíveis pelo levantamento do lápis. A criança passa do traço contínuo para o traço descontínuo. O ritmo se torna mais lento. Há uma tendência para reproduzir o objeto e comentário verbal do desenho.(figura 20)

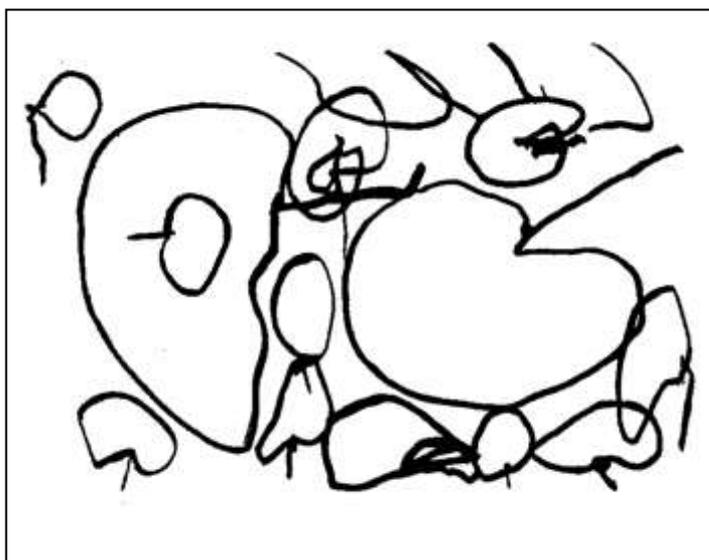


FIGURA 20 – Estágio Representativo
Fonte: MEREDIEU, Florence de. (1974, p.27)

- 3- **Estágio comunicativo** – começa entre três e quatro anos – a imitação do adulto torna-se mais manifesta e se traduz por uma vontade de se escrever e de comunicar com outrem. A criança elabora uma escrita fictícia, traçada de forma de dentes de serra, que procura reproduzir as letras dos adultos (figura 21)

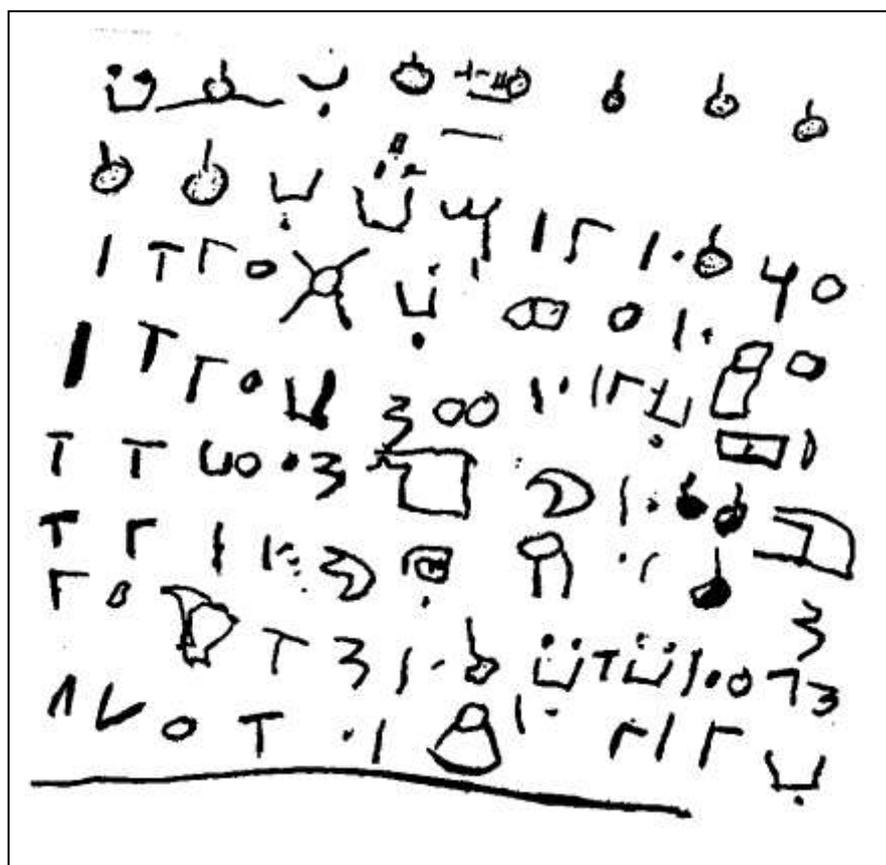


FIGURA 21 – Estágio Comunicativo
 Fonte: MEREDIEU, Florence de. (1974, p.9)

Quando a criança já sabe desenhar fazendo a combinação de figuras, surge a figura do boneco que, segundo Mèredieu (1994, p.33) “*representa a projeção do próprio esquema corporal da criança : o que a criança desenha, portanto, é sempre ela mesma, sua própria imagem refletida e difratada em múltiplos exemplares*”.

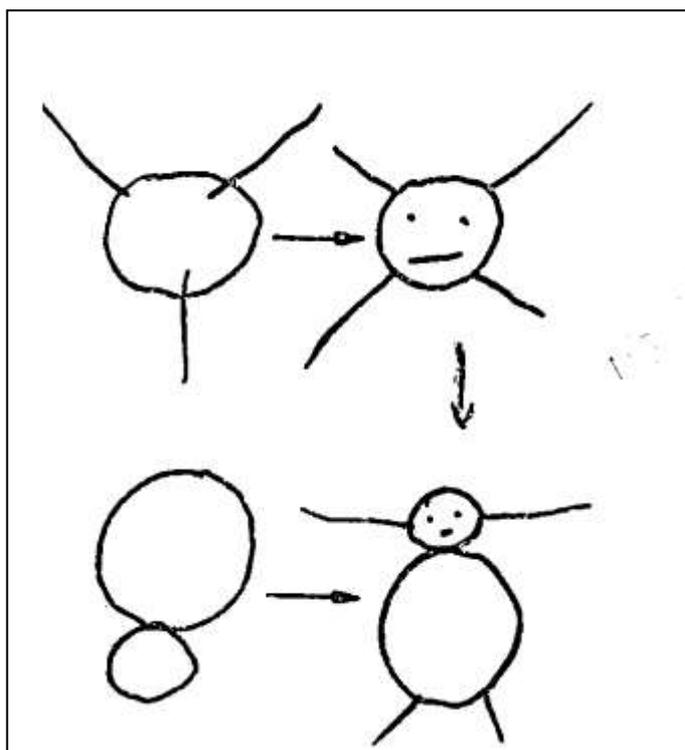


FIGURA 22 – Evolução do desenho – Projeção do Esquema corporal

Fonte: MEREDIEU, Florence de. (1974, p.32)

Em períodos posteriores há a evolução da figura do “boneco” em “estradas” e “casas”, onde o “boneco” passa a ser representado em toda figuração, expressando e privilegiando neste momento, o lado egocêntrico da criança, a imagem motriz do grafismo infantil.

A próxima fase evolutiva - do traço ao signo - marcada pelo desenho do “boneco”, que representa a transição da fase anterior para esta fase. Mèredieu (1994, p.37) apresenta uma evolução do desenho do boneco: boneco batata, boneco-estrada e boneco-flor (figuras 25,26 e 27) .A criança, de acordo com Mèredieu “*ao desenhar o boneco dessas diferentes formas apresenta uma figuração humana mais evoluída. É o boneco gerando as outras figurações e representando o signo, supondo ao mesmo tempo distinção e aproximação entre um significado e um significante*”.

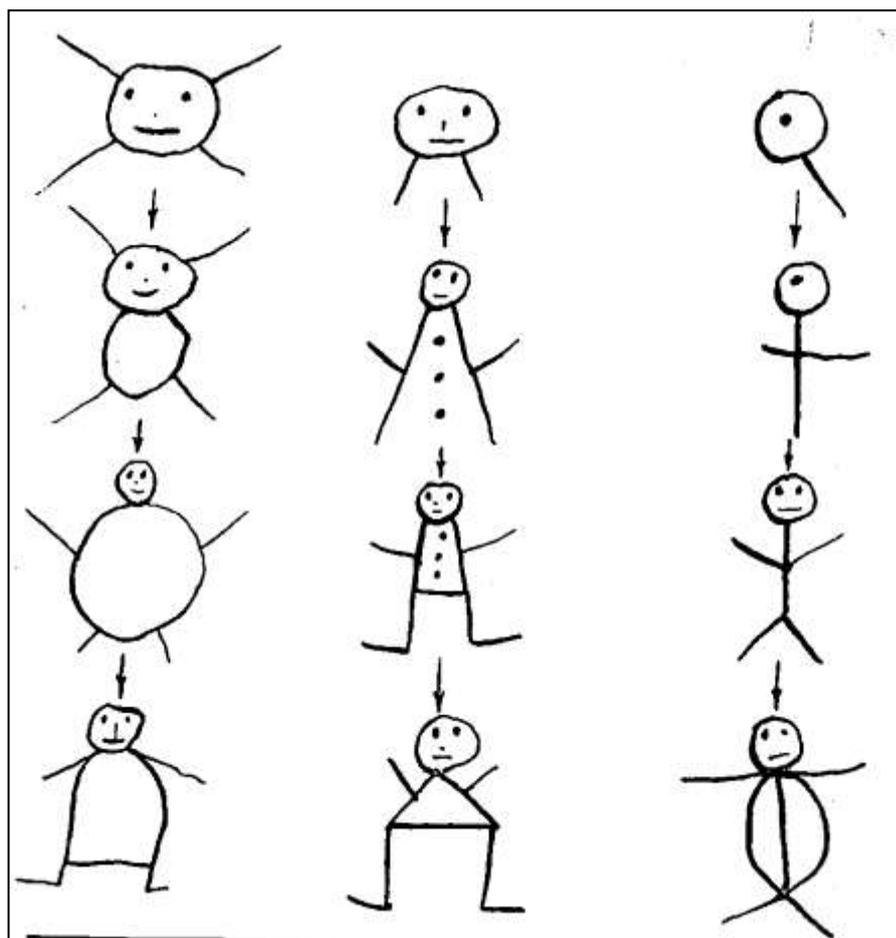


FIGURA 23 – Evolução do desenho – Boneco batata, boneco estrada e boneco flor

Fonte: MEREDIEU, Florence de. (1974, p.34)

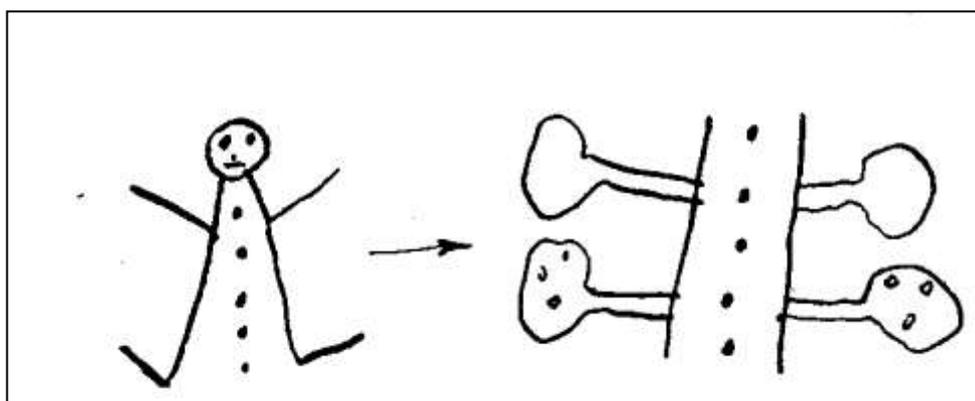


FIGURA 24 – Evolução do Boneco Estrada

Fonte: MEREDIEU, Florence de. (1974, p.35)

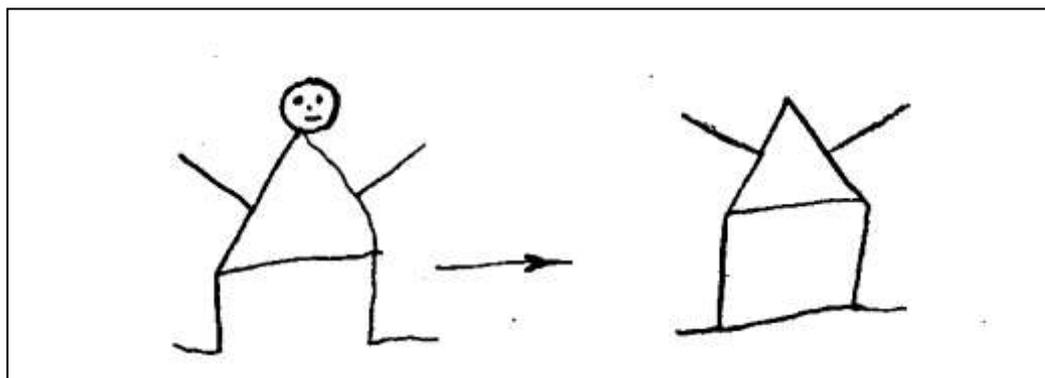


FIGURA 25 – Evolução do desenho “Boneco Casa”

Fonte: MEREDIEU, Florence de. (1974, p.35)

Desta forma, o desenho da criança passa a representar o real por meio do signo, surge como uma possibilidade de narrar e transmitir mensagens, idéias. Como outros autores pesquisados, Mèredieu (1974) também afirma que a criança desenha aquilo que sabe do objeto e não aquilo que vê, pelo fenômeno da “transparência” (sendo este mesmo fenômeno denominado de Raio X por Lowenfeld e Brittan, 1977, p.24), por questões afetivas nos mostra que quando a criança desenha uma casa transparente contendo objetos e personagens, ela o faz porque *“vive os objetos em simbiose com os outros; afetivamente ela não os separa”*. (figura 26)

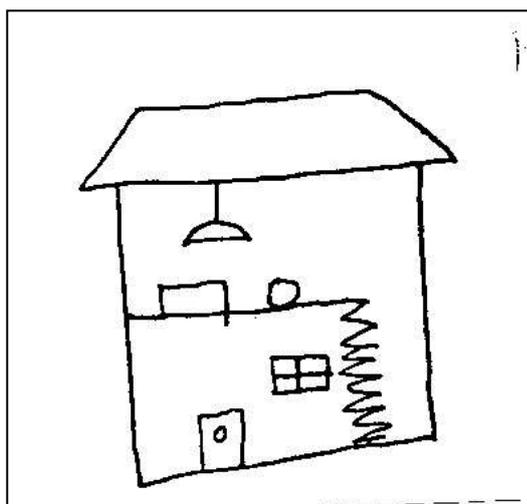


FIGURA 26 – Fenômeno da Transparência

Fonte: MEREDIEU, Florence de. (1974, p.20)

Em relação ao desenho como representação do real, Mèredieu (1974, p.39) confirma que “*não pensa que o desenho da criança esteja voltado exclusivamente para a representação do real. A figuração está ligada também ao prazer em manejar formas, cores, matérias*”. Aparecem aqui novas informações diferenciadas do pensamento de Luquet, Lowenfeld e Britain.

Outras concepções explicativas sobre a evolução do desenho da criança, vamos encontrar descritas por Widlócher (1988), conduzindo as suas análises pelos caminhos do estilo, pelo desejo de significar. A partir do desenvolvimento das suas capacidades motoras e orientações espaciais, a criança vai construindo por meio de esquemas gráficos um vocabulário que lhe permite figurar o real, os objetos nos seus desenhos, constituindo um estilo próprio.

Widlócher citado por Ferreira (1998, p.26) diz que “*quando a criança desenha diferentemente daquilo que vê, está expressando o seu estilo*”. O autor estabelece fases da evolução do desenho: garatujas; realismo infantil; e realismo visual. Apresenta ainda uma análise dessas três fases por meio de mutações: começo da figuração, começo da intenção representativa, abandono do realismo infantil e decaimento do desenho infantil. Essa última mutação coincide com o que Greig (2004) vai chamar de “desencantamento” com o desenho.

Há ainda nas afirmações de Widlócher, a intenção representativa que aparece bruscamente. A criança que antes desenhava garatujas sem tratar de nomear seus desenhos, um dia, repentinamente, nomeia a forma representada.

O “realismo infantil” é uma fase decisiva que envolve crianças em idade pré-escolar. Nesta fase há a descoberta, pela criança, de que é capaz de representar qualquer coisa através dos signos, empregando-os para significar a realidade exterior. Ao representar os objetos, a criança o faz através da utilização de detalhes invisíveis que possam permitir o reconhecimento melhor do objeto. É por isso que a criança é capaz de desenhar, por exemplo, uma casa transparente onde se vê os móveis, habitantes, e outros detalhes (FIG. 26).

Widlócher apud Ferreira (1998, p.27) é contrário à idéia de nomear esse fenômeno como “transparência”, justificando a sua posição dizendo que:

Ao desenhar dessa forma, a criança está querendo combinar logicamente o exterior e o interior da casa; para a criança essas duas representações significam uma coisa só [...] essa particularidade é uma questão de estilo. De acordo com esse estilo, a criança, ao desenhar, não sabe separar o que vê daquilo que sabe. A preocupação da criança não é representar as coisas tais como são e sim figurá-las de maneira que sejam mais identificáveis. Quanto mais um desenho quer dizer coisas, mais interessa a criança.

Notamos que as descrições dos autores até aqui apresentados se fazem por concepções não totalmente diferenciadas. As idéias ora se divergem para a representação do real, da afetividade, do estilo, da significação que a evolução da figuração adquire, mas sempre marcada por etapas indicativas do comportamento da criança que desenha. Ainda assim, nos tratamentos teóricos apresentados pelos autores, constatamos pontos convergentes: iniciam sempre com a garatuja, passam pelo esforço da representação cada vez mais aproximada da realidade material e ainda, as crianças não desenhavam o que vêm do objeto e sim o que sabem sobre ele, concepção esta também verificada nos escritos de Vygotsky (1991).

Para Vygotsky, a criança está sempre compartilhando, interagindo com o mundo através dos diferentes tipos de linguagens, dentre estas, o desenho constitui um meio para a demonstração da fantasia pela imagem. Nesse processo, a palavra é um signo essencial que faz emergir a imagem figurativa e explicar os seus sentidos.

Ao interpretarmos um determinado desenho infantil, percebemos, à primeira vista, um significado dos traçados, mas o lado subjetivo do desenho só é possível pela expressão oral revelada pela própria criança. O que acontece frequentemente é que o adulto costuma adiantar, atribuir significados ao desenho infantil, que não correspondem, que não são coincidentes entre si e com o do(a) autor(a).

Ao nomear o seu desenho, a criança utiliza uma seqüência evolutiva. Essa seqüência foi utilizada por Vygotsky (1991b, p.62), como exemplo para exemplificar a elevação de uma atividade ao nível intencional, pela fala egocêntrica, *“uma criança pequena primeiro desenha e só depois decide o que é que desenhou; uma criança um pouco mais velha dá nome ao seu desenho quando este está quase pronto e, por fim, decide de antemão o que pretende desenhlar.”*

É prática comum, principalmente em crianças com idade pré-escolar, desenhar e falar enquanto executam a ação, falam para si mesmas – este é o momento em que a fala

egocêntrica orienta o desenho. A fala, ao evoluir, evolui o pensamento e por sua vez o desenho, essas ações são decorrentes da internalização das práticas sociais e dos signos, citados por Vygotsky (1991b, p.63) e ela adianta que *“a internalização é a reconstrução interna de uma operação externa”*.

Um outro autor, que também é um estudioso da evolução do desenho infantil, Philippe Greig (2004) aborda a questão constatando que a criança progride do traçado às primeiras figuras compostas, que ele chama de “figura irradiante”, clássica, e “figura continente”, igualmente importante. A figura-girino (figura 27) aparece por volta dos três anos e meio de idade e representa o desfecho de todo esse período de entrada na figuração. *“A criança adquire o duplo controle do ponto de partida e do ponto de chegada preciso dos seus traços, marcado pela realização do círculo (três anos) e do quadrado (quatro anos)”* (GREIG, 2004, p.11).

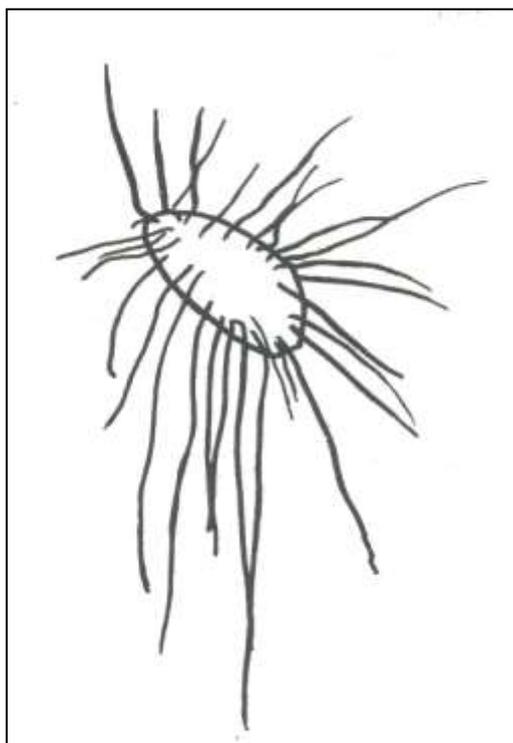


FIGURA 27 – Figura Irradiante
Fonte: MEREDIEU, Florence de. (1974, p.31)

Greig faz uma análise muito interessante acerca do desenho inicial do círculo, ao seu fechamento como uma progressão de sua aprendizagem e até mesmo da conclusão do esquema corporal completo, assim observa o autor,

que a predominância dos círculos em geral associa-se a traços psicológicos regressivos, enquanto que a predominância de vai-e-vem normalmente associa-se à afirmação e à oposição. A evolução harmônica passa, portanto, pelos rabiscos de base aos dois anos, e um relativo equilíbrio do círculo e do vaivém, que, de resto, é o caso mais freqüente (GREIG, 2004, p.24).

Os dois movimentos, o circular e o vaivém, fazem parte de quase todos os desenhos das crianças, constatando-se também que os “traçados irradiantes” são formas que posteriormente organizarão a elaboração gráfica completa.

A clássica figura-girino, segundo Greig (2004, p.36) “*caracteriza-se, ao mesmo tempo pelos aspectos ‘ irradiantes’ de seus membros e ‘continentes’ de seu rosto*”. Os elementos irradiantes, muitas vezes, não têm correspondência com membros do corpo. É comum crianças de três/quatro anos desenharem braços e pernas saindo da cabeça, pois nesta idade o esquema corporal ainda não está completo (figura 28). Aos quatro anos e meio, os detalhes do rosto começam a aparecer, e há o anúncio da passagem à personagem com cabeça e corpo, consagrando assim a organização do desenho; nenhum elemento essencial poderá faltar – é uma exigência que a própria criança adota.



FIGURA 28 – Evolução da Figura Irradiante
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Sobre a “transparência” Greig (2004, p.103) diz ser muito comum nos desenhos das crianças de quatro/cinco anos de idade, como uma *“simples constatação de semiologia plástica”* inspiradas na forte curiosidade e observação das crianças, (figura 29), pelos mecanismos da vida e pelo interior das coisas: *“as imagens de gravidez ou as coisas com seus arranjos internos são as ilustrações mais freqüentes disto”*.



FIGURA 29 – Semiologia Plástica
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

A beleza das fases da evolução do desenho da criança, na maioria de situações observadas, vivenciadas e relatadas, não é compreendida, pois há certa imposição dos professores para que as crianças preencham contornos pontilhados de desenhos já prontos em folhas mimeografadas ou xerocadas, com a exigência e imposição de um molde, imperioso do modelo a reproduzir e com referências e estereotipia da repetição.

Deste modo, a criança aprende a desenhar modelos instituídos pela escola, um padrão que carregamos pela vida adulta. Sabemos desenhar, todos sabemos: uma casa, um coqueiro, uma lagoa com patinhos, nuvens, sol saindo por trás de montes e algumas florzinhas. Ao instituir

este modelo, estamos de certa forma impedindo que a criança desenvolva os traçados, a livre expressão, tão defendida por Celestin Freinet e o seu “Método Natural”. Segundo esse autor, a criança desenharia livremente, e o seu avanço se daria conforme o princípio do tateio experimental, no qual o papel do adulto seria simplesmente apoiar a criança, ajudá-la a exprimir seus desejos, sentimentos, emoções (figura 30)

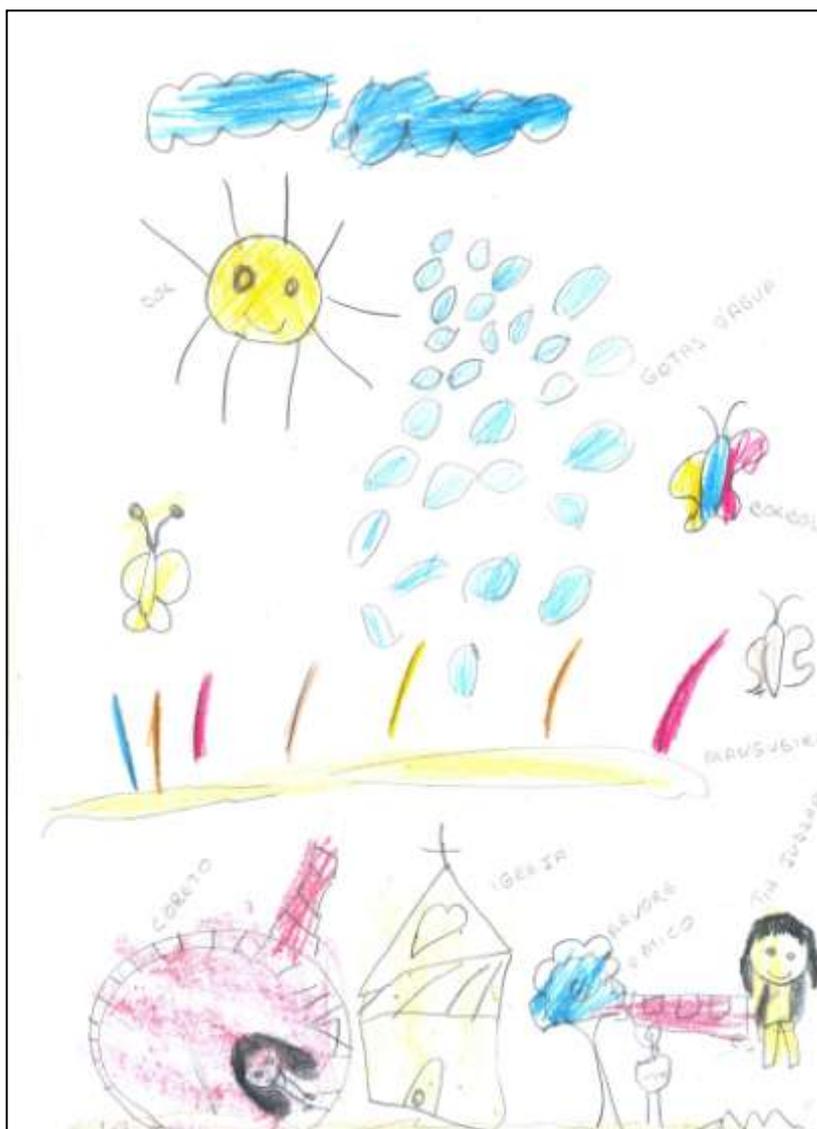


FIGURA 30 – Expressão de Sentimentos
Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Greig (2004) nos alerta que a criança desenha o que ela é ou que ela deseja, e unicamente o que ela deseja ou, às vezes, também o que ela teme.

Jean Piaget (1996) informa que no início, não há por parte da criança a noção de desenhar (representar) alguma coisa, embora algumas vezes apareçam formas no processo de rabiscar. Ao longo do estágio pré-operacional, cresce significativamente nas crianças o empenho de representar coisas através do desenho e seus esforços tornam-se mais realísticos.(figura 31).



FIGURA 31 – Esforço Realístico
Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

É fundamental, portanto, que o desenho infantil tenha o seu valor reconhecido e que conquiste seu espaço de ação e consiga, cada vez mais, ser compreendido pelo adulto. Para isso, Sans (2001, p.29-41) aponta as principais características assumidas pelo desenho em idades distintas das crianças, e que não podemos deixar de conhecer:

- “A criança de um a dois anos de idade, mesmo sem ter uma coordenação muscular madura, é capaz de riscar em uma folha de papel, geralmente com linhas simples e curtas.

- De dois a três anos, a criança começa a desenvolver o controle muscular suficiente para empunhar um instrumento qualquer, e começar a rabiscar em diversas superfícies, como no papel, na parede, na areia, na terra, implicando movimentos de vaivém do braço, conseguindo manter o lápis na área do papel.

- Aos três anos, o movimento circular passa por uma simplificação até que surgem os primeiros círculos. Depois de ter o domínio sobre as formas circulares, a criança explora outras formas. Dificilmente, os adultos valorizam esta etapa de grafismo infantil, mas é através dessa fase que a criança obtém a auto-confiança necessária para progredir com mais vigor às etapas seguintes.

- Entre quatro e cinco anos, acontece o desenvolvimento dos pormenores que seguem junto com o da figura, surgindo os dedos dos pés e das mãos, dentes, orelhas, umbigo e outras constantes experimentações. A partir desse ponto, a criança deixa a sua experiência gráfica privada, para desenhar mais habitualmente objetos do mundo exterior, e colocá-los sem relação uns com os outros, até perceber que pode representar situações e distribuir as imagens devidamente no papel. Nesta fase, a figura humana não apresenta proporções corretas, pois o real valor está no relacionamento emocional da criança com o que desenha, conforme figuras 32,33 e 34.

- Aos seis anos, a criança descobre a relação entre seu desenho e a realidade. Representar o real é o seu intuito, colocando em seus trabalhos, influências da cultura na qual está inserida; sua capacidade de observação vai progressivamente atuando na sua expressão plástica. A representação espacial se aprimora e os motivos desenhados são colocados em seus lugares, formando assim a cena desejada. É natural, nesta fase, a criança descrever verbalmente o que desenha, como se contasse uma história.

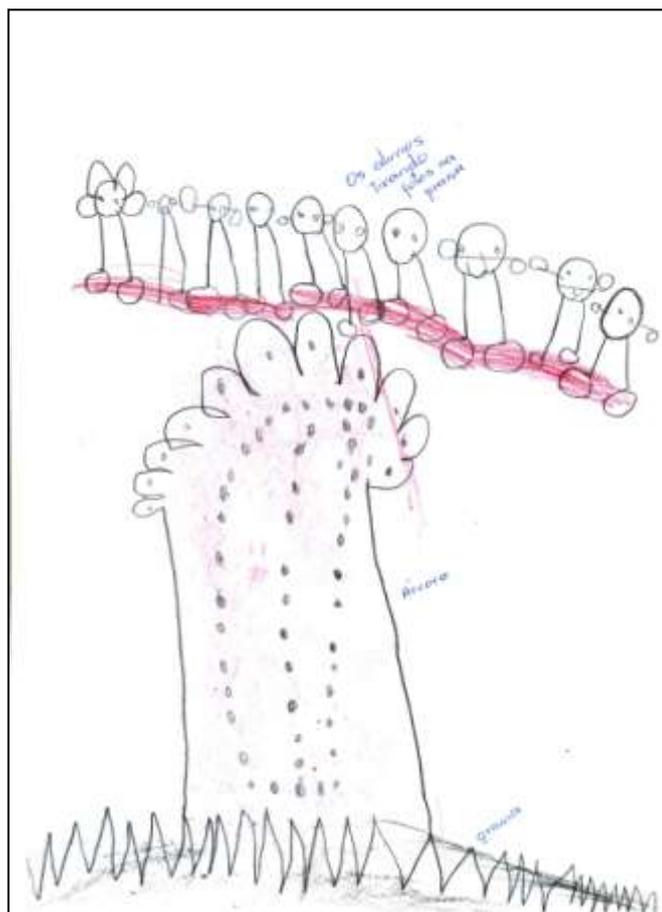


FIGURA 32 – Representação do Real

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.



FIGURA 33 – Representação do Real

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.



FIGURA 34 – Representação do Real
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

- Aos dez anos, a criança atinge nova etapa de desenvolvimento mental; com senso crítico mais aguçado, procura a lógica em sua criação, resultando, assim, num julgamento de sua própria expressão, na qual, na maioria das vezes, tolhe, aos poucos a espontaneidade que, anteriormente, era latente em seus desenhos. Há a descoberta do plano que substitui a linha básica. A transparência já não aparece nos desenhos”

Acontece então, pelas fases descritas uma evolução gradativa, como na escrita, uma purificação visual do desenho, que dará à criança oportunidades para a descoberta de suas próprias normas, numa íntima relação com o ver, o saber, o fazer, e principalmente com o sentir.

Esta relação íntima do desenho com os sentimentos da criança, pode ser confirmada em diversas situações. Quando ela desenha e faz referência a uma situação pouco agradável ocorrida no passado e que de forma consciente ou inconsciente não foi esquecida, muitas vezes, risca o seu desenho ou apaga traços que não lhe agradam. Em outras ocasiões, a criança desenha em silêncio (representando a sua concentração), outras vezes, desenha cantarolando (necessidade de animar o ambiente ou mesmo como uma forma sutil de atrair a atenção dos demais).

A utilização do espaço (figura 35, 36, 38 , 39 e 40) para a execução do desenho é também significativa. Algumas crianças utilizam toda a folha de papel, desenhos com dimensões maiores, menores, utilizam o centro da folha, ou somente o lado direito ou o lado esquerdo, e ainda pode dirigir o seu desenho até a esquerda ou até à direita da folha.



FIGURA 35 – Utilização do Espaço

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.



FIGURA 36 – Utilização do Espaço
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Bédard (1998) nos ajuda a compreender essas preferências da utilização do espaço para o desenho, explicando cada uma destas situações, inclusive relatando sobre as principais formas, objetos que as crianças destacam em seus desenhos e seu significado.

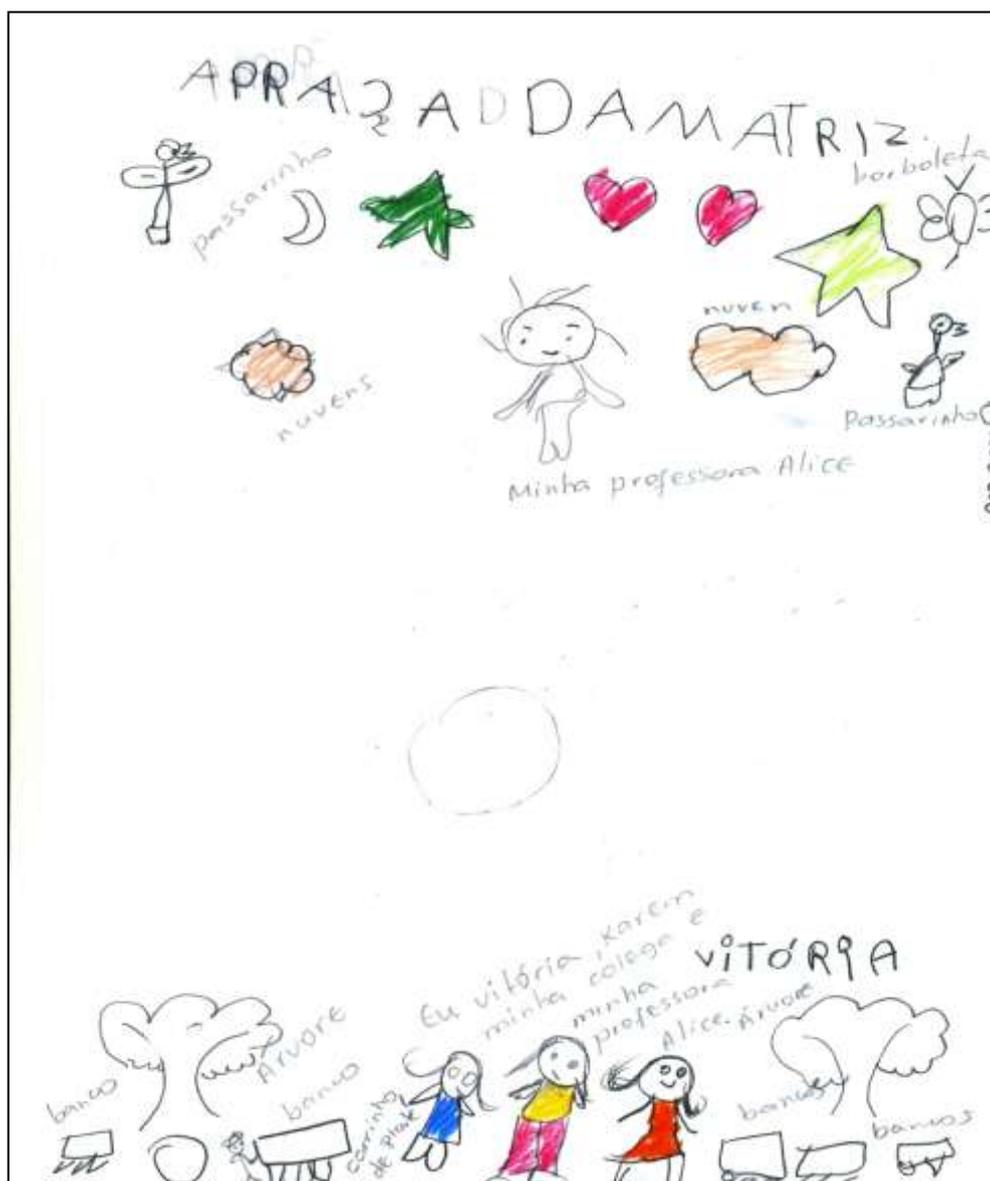


FIGURA 37 – Utilização do Espaço
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

O espaço superior da folha (figura 37) representa a cabeça, o intelecto, a imaginação, a curiosidade e o desejo de descobrir coisas novas. A parte inferior (figura 37) do papel informa-nos sobre as necessidades físicas e materiais que a criança possa ter. O lado esquerdo indica-nos que seus pensamentos giram ao redor do passado: esta criança não vive o momento presente nem pensa no futuro.



FIGURA 38 – Utilização do Espaço
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

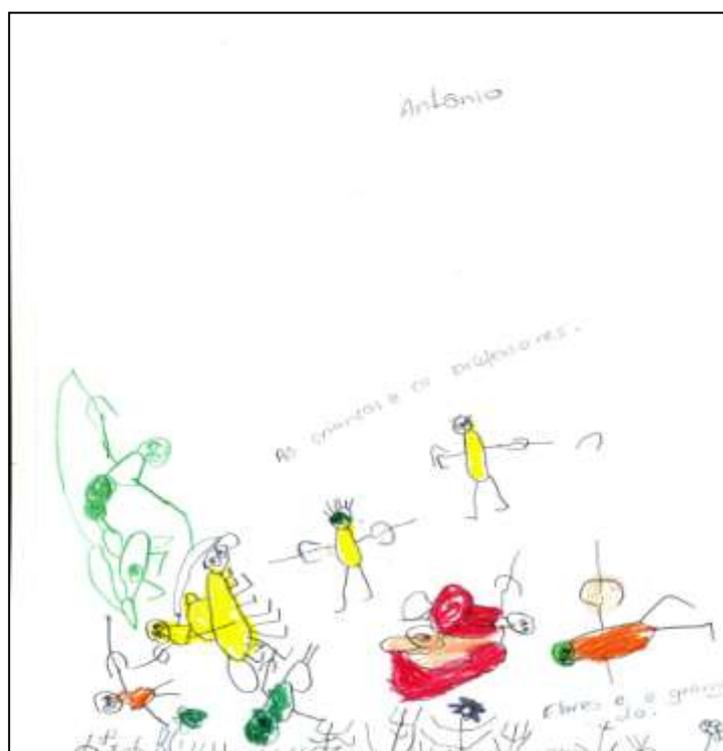


FIGURA 39 – Utilização do Espaço
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.



FIGURA 40 – Utilização do Espaço
Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Pode ser que esteja preocupada com o passado ou, quem sabe, tenha vivido algum acontecimento feliz ao qual trata de se apegar (BÉRDARD, 1998).

O centro do papel representa o momento atual e revela ainda que a criança está aberta a tudo o que ocorra ao seu redor. Normalmente, este tipo de criança não vive ansiedades nem tensões. A ocupação da área direita do papel indica que a criança está descobrindo uma certa tendência a pensar somente no futuro.

As dimensões, traços, formas, cores e tipos de representações (figura 41) são também citados por Bédard (1998, p.38-50) que colabora para o nosso entendimento sobre a análise de desenhos infantis.



FIGURA 41 – Dimensões, traços e formas de desenhos

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

- 1- “A Casa – é um tema que a criança elege com muita frequência. Representa suas emoções vividas a partir do ponto de vista social e nos transmite uma informação

importante a respeito do seu grau de abertura ou de reclusão a propósito do seu mais imediato ambiente.

O autor chama a atenção para alguns elementos que devemos levar em consideração quando interpretamos desenhos de uma casa, que figuram sem dúvida, sua orientação espacial, a pressão, as cores empregadas, o número de janelas, a fumaça da chaminé e a fechadura ou o puxador da porta (se existem) e as figuras humanas presentes. (figura 42).



FIGURA 42 – Dimensões, traços e formas de desenhos
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Quanto ao tamanho da casa, quando esta é muito grande, revela-nos que a criança está vivendo uma fase mais emotiva que racional. Quando a casa é demasiadamente pequena é sinal de um estado anímico mais introspectivo.

A porta, se demasiadamente pequena estará mostrando-nos uma criança que tem muita dificuldade em convidar pessoas para sua casa, muito seletiva, não lhe agrada que façam muitas perguntas. A porta muito grande é sinal de boas vindas.

Em relação às janelas, quanto mais houver, mais curiosidade terá a criança para saber o que ocorre ao redor dela. A porta, em compensação, é o que nos vai indicar o tipo de contato com este ambiente. “*Observa-se através das janelas, porém, entra-se pela porta*” (BÉDARD (1998, p.42). As janelas, pequenas indicam pedem que sejamos discretos e prudentes com esta criança. A criança introvertida sempre desenhará um número muito limitado de janelas. Janelas muito grandes certamente refletem uma grande curiosidade diante da vida.

2- Figuras Humanas - os traços mais importantes que devemos observar são: o rosto, a posição dos braços e dos pés.

Os olhos desenhados à base de traços grandes e redondos, dão-nos a entender que a criança tem a curiosidade à flor da pele, ainda que em alguns casos também poderiam ser um indício de medo. Alguns olhos excessivamente pequenos indicam que a criança prefere não ver nada do que está ocorrendo ao seu redor.

A ausência de boca destaca a criança que prefere calar-se, não dizer nem uma palavra. Boca acentuada é característica do tipo de criança que não costuma precisamente “guardar a língua no bolso”. Os braços, quando votados para cima, significam que a criança quer ser ouvida. Braços caídos, pegados ao corpo, pode ser um indício de que a criança está atravessando um momento em que não quer nenhum contato social. Braços horizontais e abertos significam uma necessidade de interagir com os demais.

3- O Sol – geralmente o sol aparece nos desenhos das crianças com muito mais frequência do que a lua ou as estrelas. Quando seus raios forem muito grandes, estão nos mostrando uma mãe talvez envolvente em demasia. Quanto mais fortes sejam os raios, mais perigo haverá de que a mãe seja das que querem impor sua vontade e controlar tudo. O sol sem raios mostra uma perda de entusiasmo, e talvez de autonomia. Quando o sol estiver localizado em pleno centro do desenho representa o próprio indivíduo.

4- A Lua - enquanto o sol representa a energia masculina, a lua mostra o aspecto feminino, intimamente ligado à doçura, à adaptação e à intuição.

5- A Árvore – é o mais importante de todos os elementos contidos nos desenhos das crianças. É uma forma completa em si mesma, que afeta tanto o aspecto emotivo como o físico e o intelectual da criança. A análise do desenho da árvore divide-se em três partes: a base e as raízes, a altura e espessura do tronco, e os ramos e a folhagem.”

A base do tronco informa-nos sobre a energia física da criança, assim como a respeito do tipo de estabilidade que lhe traz o meio-ambiente. Quanto mais amplo for o tronco em sua base, mais “enraizada” estará a criança, será mais fácil para ela carregar-se de energia. Uma criança de saúde frágil desenhará uma árvore com uma base muito estreita.

A altura e a espessura do tronco indicar-nos-ão a atitude e o comportamento da criança frente ao exterior. A árvore que possui um tronco muito estreito, ainda que seja de considerável altura, será sempre mais vulnerável. A partir dos cinco anos de idade, é freqüente que a criança desenhe um círculo no centro do tronco da árvore. Isto representa o despertar da sexualidade do ponto de vista social. Nesta época é comum encontrarmos símbolos sexuais nos desenhos.

Os ramos e as folhagens revelam a imaginação e a criatividade. Uma árvore sem folhas e com poucos galhos, certamente não está bem alimentada. Quem sabe a criança sente-se triste e sem motivações? Uma folhagem abundante indica muitas idéias e projetos.

Mais uma vez reportamo-nos à importância de entendermos e incrementarmos consideravelmente novos dados em relação à compreensão do desenho da criança, pois estes nos revelarão sobre o temperamento, o caráter, traços da personalidade e as necessidades da criança em determinados momentos. Infelizmente, boa parte das instituições de educação infantil e seus professores têm desconsiderado uma prática tão rica – o desenho – para o desenvolvimento da criança. Talvez este fato ocorra por desconhecimento das questões abordadas, pela falta de informações do professor sobre a riqueza do grafismo infantil ou, talvez, o tempo escolar e o tempo do professor sejam também variáveis intervenientes que os obriga a não terem disponibilidade para dispensarem maior atenção ao desenho infantil.

A escrita na escola vem a cada dia tomando conta do ideário educativo. Tem se valorizado muito a escrita na educação infantil, não que sejamos contra, o que nos incomoda é que as crianças se vêem absorvidas por tantas atividades na fase de alfabetização que a prática do

desenho tem ficado de lado, e quando acontece, parece-nos que são considerados “desenhos livres” para o preenchimento de lacunas no planejamento diário do professor.

A cada dia mais cedo, as crianças têm se “desencantado com o desenho”, tanto na escola como em casa. Os meios de comunicação existentes exigem muito mais o domínio de uma linguagem escrita ou falada do que a pictórica. Além disso, as suas agendas estão repletas de atividades como balé, cursos diversos, malhação, aulas de línguas, futebol, etc., que os retiram da sua casa, não deixando tempo livre para o exercício de atividades criadoras. As crianças menos favorecidas possuem as suas obrigações, diferentemente das citadas acima, que também as destituem da mesma prática criadora.

O mundo moderno apresenta-se frente às crianças cheio de imagens, sons, cores, movimentos, o que lhes propõe constantemente a apreciação mais aguçada do que outro canal de transmissão de cultura, o texto, por exemplo. A influência dos “*mass-media*”(*figura 43*) na educação das crianças, principalmente a televisão, é tão intensa, que as cenas são exibidas nas novelas, filmes e demais programas incidem nos desenhos das crianças. Suas ilustrações reproduzem fidedignamente o que vêem, articulando-as com o seu universo cotidiano.



FIGURA 43 – Influência dos “mass-media”

Fonte: MEREDIEU, Florence de. (1974, p.106)

Surpreendentemente, os desenhos das crianças são povoados por heróis de novelas ou de histórias em quadrinhos. A imprensa infantil e o desenho animado desempenham aqui um papel incontestável.

Praticamente, a publicidade, cinema, televisão revistas em quadrinhos assaltam constantemente as crianças; as formas coloridas apoderam-se de seu subconsciente. Muito cedo a “mass-media²” modela o universo da criança. “*Os cartazes publicitários atraem o olhar da criança: grafismo despojado, cores vivas, formato grande, impressionam vivamente sua imaginação, visto que a elaboração da imagem publicitária apela para mecanismos inconscientes*”(MEREDIEU, 1994, p.106).

² Média: canais de transmissão da cultura diferentes dos textos: cinema, rádio, televisão, revista em quadrinhos, publicidade, fotonovelas, etc.

As histórias em quadrinhos influenciam as crianças quanto ao tema, às formas. Nos elementos da história são encontrados, no grafismo infantil, reflexos dos acontecimentos da atualidade, utilizados como signos e significados de um código social, variando de acordo com a idade da criança.

O desenho, torna-se então o eco dos acontecimentos, modificando ou acentuando a vida social e política que a criança exprime com seus meios técnicos próprios, utilizando um conjunto de estereótipos culturais, profundamente marcados pela ideologia da classe social e do país a que ela pertence (MÈREDIEU, 1974, p.113).

3.2 O Desenho e a apreensão do espaço pela criança – Os Mapas

Partindo da idéia de que não existe espaço em si, mas uma pluralidade de espaços possíveis, e que o aparecimento de cada um depende estreitamente das condições sócio-históricas do momento, pretendemos neste item abordar o campo espacial e sensorial construído e apreendido pela criança, e ainda, destacar a importância do trabalho com “Mapas Mentais” considerados uma das estratégias didático-metodológicas de grande valor pedagógico.

No Capítulo II, descrevemos sobre o espaço de modo geral e, em particular, a construção do espaço pela criança. Neste item do Capítulo III, abordamos assuntos referentes ao espaço gráfico, que será construído e apreendido pela criança através de ajustamentos sucessivos, pois a princípio ela tem apenas uma noção confusa.

O espaço gráfico segundo Mèredieu (1994, p.42) é precedido de outros espaços:

é precedido de outros espaços, o primeiro dos quais é o espaço postural e bucal, espaço embrionário e puramente vegetativo, ligado às primeiras sensações de prazer-desprazer, aos sentidos nascentes”. Em seguida surge o espaço sensório-motor, ligado aos movimentos da criança e que se desenvolve primeiro pelo rastejar, engatinhar e andar. Depois da exploração sensório-motora, a criança passa pelo espaço representativo, que dá origem ao espaço figurativo – criação e interpretação das percepções ambientais.

A princípio, o espaço gráfico é o espaço do gesto e todo o esquema corporal entra em ação para produzir os rabiscos, os traços. A criança não se preocupa em respeitar as proporções dos objetos, ela lhes atribui uma grandeza afetiva. A avaliação do espaço obedecerá, primeiramente, a imperativos que não são métricos e sim afetivos, que evoluem com a

construção da noção de objeto, com a experiência vivida, sendo esta conquista, longa e progressiva, que se inicia com a preocupação de imitar o real.

É importante destacar, que desde o rabisco, já existe por parte da criança uma tentativa de modulação espacial, por combinações de vazios e preenchimento dos espaços. O traçado vai se configurar de diferentes maneiras na página desenhada: poderão aparecer desenhos no centro da página, nas margens direita e esquerda, na parte superior ou inferior, como poderá também, aparecer o desenho em toda a página. No plano gráfico, a página é, pois, o espaço que a criança deve progressivamente dominar, até delimitar os objetos constantes na faixa do céu e faixa da terra, em seus respectivos espaços.

Para representar o espaço, Mèredieu (1974, p.46-47) escreve que “*a criança utiliza dois processos*”:

O plano deitado e a transparência, processos que ele partilha com certas formas de arte chamadas primitivas, assim como com certos pintores contemporâneos como Klee ou Miró. Desses dois processos, o mais complexo é sem dúvida o plano deitado, na verdade um falso plano deitado – como observa Piaget – já que a criança ignora todo o espaço projetivo e não pode fazer a experiência necessária a esse espaço: dobrar e desdobrar planos.

A organização espacial da criança começa, então, por intuição sobre as relações de continuidade/descontinuidade, vizinhança, separação, envolvimento, mesmo que ela esteja num estágio mais evoluído do plano perceptivo. As noções espaciais são qualitativas e não métricas.

Tanto a organização quanto a orientação espacial da criança está no corpo; é a partir dele que, em primeiro lugar, os referenciais de espaço e de localização devem ser determinados, inicialmente com a elaboração do mapa do corpo para que a criança possa obter uma representação de si mesmo em tamanho real e com a identificação de seus dados. Esta atividade ilustra o fato de que não podemos tratar a representação do espaço como abstrato. Almeida (2003, p.37) considera que:

O esquema corporal é a base cognitiva sobre a qual se delinea a exploração do espaço. Depende tanto de funções motoras quanto da percepção do espaço imediato. A consciência do corpo constrói-se lentamente, até a adolescência, quando há a elaboração completa do esquema corporal, em função do amadurecimento do sistema nervoso, da relação eu-mundo e da representação que a criança faz de si mesma e do mundo em relação a ela.

O espaço gráfico, ao ser representado pelo desenho do esquema corporal, abre possibilidades para a construção de mapas mentais, maquetes que se constituem importantes recursos para a apreensão da noção de espaço, pela criança, pois ao desenharem ou representarem de outras formas, estarão evidenciando elementos do pensamento (infantil) imprescindíveis para o desenvolvimento de habilidades espaciais e para o ensino de conceitos cartográficos.

Além do conhecimento do esquema corporal, com o desenvolvimento da oralidade, a criança reorganiza o campo visual e espacial o que permitirá a conquista de uma gama maior de conhecimentos que alterará significativamente o domínio do espaço, proporcionando a leitura e compreensão do mundo.

Retomando a idéia de que a criança a partir do momento em que percebe que o seu desenho serve para representar um objeto, um percurso, inicia-se a construção de um amplo sistema gráfico de representação, no qual entrelaçam a escrita e outras formas, como os mapas, inicialmente com a projeção do próprio corpo, depois a elaboração de mapas dos espaços mais próximos da criança e posteriormente ocorre a aprendizagem e representações de mapas com escalas maiores de localizações geográficas.

A Escola e principalmente aquela dedicada à educação infantil, deverá estar atenta para não desenvolver práticas cujos elementos de construção e análise de mapas recaiam somente sobre as projeções do olhar do adulto. É preciso levar em conta que:

Os mapas das crianças trazem elementos do pensamento infantil, são representações do seu modo de pensar o espaço, as quais persistem mesmo que, na escola, as crianças tenham entrado em contato com conteúdos relativos aos “mapas dos adultos”. Conhecer como as crianças percebem e representam o espaço pode auxiliar muito o trabalho docente. (ALMEIDA, 2003:11)

Capitulo IV

As Dimensões pessoais, sócio-históricas,
políticas e ambientais do espaço público -
A Praça



*"A Praça é um lugar para encontrar
os amigos"*

CAPÍTULO IV

AS DIMENSÕES PESSOAIS, SÓCIO – HISTÓRICAS, POLÍTICAS E AMBIENTAIS DO ESPAÇO PÚBLICO - A PRAÇA

4.1 – Da “Ágora” à “Praça” – espaços coletivos para o exercício da retórica e lazer

A origem de uma sociabilidade urbana coletiva entre diferentes indivíduos, grupos sociais, raciais e regionais confundem-se com a origem da praça – espaço público, que historicamente é um espaço planejado e marcado por diferentes tipos de contestações e práticas sociais.

Encontramos inúmeras conceituações referentes ao termo “praça”, assim como muitas divergências entre autores, mas eles concordam em conceituá-la como um espaço público e urbano, e sempre foi considerada como um espaço de socialização, de convivência, de lazer, dos habitantes urbanos. Sabemos, no entanto, que no processo de evolução das cidades, o significado de praça alterou-se significativamente sem, no entanto, desaparecer o seu caráter social.

Sendo um dos espaços públicos mais visíveis, torna-se alvo extremamente sensível a transformações urbanísticas. Desde muito tempo tem desempenhado um papel fundamental no contexto das relações sociais como um ponto de convergência a que a população recorre para o ócio, para comercializar produtos, trocar idéias, para promover encontros românticos ou políticos, enfim, é um espaço para o desempenho da vida urbana ao ar livre.

Na Idade Média e no Renascimento, as praças eram localizadas em espaços abertos centrais das áreas de maior densidade populacional e quase sempre com uma edificação religiosa, palco de constantes movimentos, aclamações populares, assembleias, gestos cotidianos de revoltas, manifestações, espaços para a retórica dos grandes filósofos gregos, centro de operações e decisões importantes. A Ágora (praça) era então, um espaço acessível a todos os cidadãos, onde um público se reunia para formular e formar opiniões públicas. De acordo com Celso Cândido, em seu artigo “A construção da Ágora Virtual” (1996), a Ágora seria a praça

pública onde aos antigos gregos atenienses reuniam-se para debater e deliberar acerca de suas questões políticas. Era ali que tomava corpo a “ecclésia”, a assembléia dos cidadãos para decidirem sobre os destinos de sua “polis”, da sua cidade.

E era considerado cidadão, não apenas aquele que estava presente, que era ouvinte na Ágora, e sim aquele que tomava a palavra e apresentava suas propostas de como a cidade deveria ser organizada e governada, realçando assim o verdadeiro sentido de participação, de ser um real cidadão.

Se para os gregos, a Ágora tinha este sentido, para os romanos, era o “Foro”. Ambas as denominações possuíam o mesmo significado, um aspecto simbólico bastante importante na cultura de cada um dos povos: uma certa idéia de público, para a prática da democracia direta, um lugar por excelência, da discussão do debate de idéias entre os cidadãos. A única diferença apresentada entre a Ágora e o Foro, era a de que a Ágora era um espaço aberto e o Foro um espaço fechado dos edifícios, nos quais a presença dos indivíduos era mais restrita.

As praças européias, até meados do século XVIII, eram restritas aos grandes palácios e nem sempre estavam inseridas no contexto urbano. A formação das praças públicas nas cidades européias normalmente configurava-se entre os espaços existentes a partir dos planos de edifícios que foram sendo construídos em volta das igrejas e prédios públicos. Durante o século XIX, com os trabalhos de arquitetos paisagistas, o desenho urbano passou a constituir identidade própria, e as praças apareceram planejadas em espaços específicos.

Já no Brasil, a concepção de praça nos conduz às idéias de verde e de ajardinamento urbano, que foram também se formando a partir dos “largos” dos pátios das igrejas e catedrais. A típica praça brasileira é conhecida como aquela ocupada por uma vegetação e arborização e costuma possuir equipamentos recreativos e contemplativos. O desenvolvimento decorrente da Revolução Industrial, modificou o desenho urbano iniciando uma nova configuração para os espaços públicos. A beleza estética passou a privilegiar uma nova arquitetura. O crescimento urbano acabou perdendo um centro exclusivo para ganhar inúmeros outros. Várias praças foram projetadas.

No Brasil, no Período Colonial, segundo Murillo Marx citado por Robba e Macedo (2003), as cidades coloniais brasileiras foram fundadas, sempre, a partir da doação de uma área de

sesmaria para determinado santo, com a conseqüente construção de uma capela e instituição de uma paróquia em seu louvor.

Explicando melhor este processo, na época colonial não existia a propriedade absoluta da terra e sim o sistema de concessões para exploração; portanto, o concessionário de uma sesmaria (sesmeiro) outorgava à Igreja o direito sobre um pedaço de terra. No sistema de concessão de terras – que vigorou até 1850 – o sesmeiro pagava o foro para o capitão da respectiva capitania, que, por sua vez, também destinava certa quantia à Coroa Portuguesa como pagamento pelo usufruto daquela terra. Robba e Macedo (2003, p.18) explicam que:

a Capelania e seu outorgado, padre ou sacerdote que então respondia pela paróquia, tinha o direito de repartir a área doada e conceber pedaços de chão para quem o solicitasse, iniciando, assim, um assentamento urbano. Em geral, o centro era destinado à capela e seu adro, enquanto o espaço ao redor se destinava as áreas onde surgiriam o cemitério e o rossio. Havendo sobras, o espaço era retalhado em pequenos pedaços de terra (lotes), que eram, então, concedidos aos agregados da sesmaria, que pagavam o respectivo “foro” à paróquia.

Assim, em volta da capela ou paróquia, embrião das cidades, eram construídos o casario e as demais edificações que compunham o que era chamado de freguesia, arraial ou vila. Essa estrutura de formação das cidades coloniais representou também a força geradora dos primeiros espaços livres públicos brasileiros: os adros das Igrejas, espaços esses que se localizavam em frente aos templos, dando origem às praças, que como característica dominante, tinham a presença de um templo em seu entorno.

Robba e Macedo (2003, p.22), a respeito da análise das funções do espaço livre nos assentamentos coloniais brasileiros, verificaram a existência de uma sobreposição de usos correntes nos largos e terreiros em comparação às funções atribuídas às praças medievais e citam Paul Zucker (1959), que analisou as funções da praça no núcleo urbano medieval, subdividindo-a em cinco grupos:

- 1- **“Praças de Mercado** – onde acontecia toda atividade comercial da cidade, normalmente estabelecida em lugar de grande movimento, às vezes na própria rua principal ou em alargamentos adjacentes a ela.
- 2- **Praças do Portal da Cidade** - em geral praças triangulares, de onde partiam duas ou três ruas para o centro. Eram áreas de passagem e distribuição de tráfego.

- 3- **Adros de Igrejas (parvis)** – espaços em frente às igrejas onde os fiéis se reuniam para as atividades religiosas, procissões, missas ao ar livre, e onde ficavam os cristãos-novos, que podiam entrar na igreja.
- 4- **Praças como Centro da Cidade** – praças implantadas no centro do povoado, em comunidades novas.
- 5- **Praças Agrupadas** – pequenos espaços de conexão entre as praças de mercados e adros de igrejas.”

A Praça Colonial permitia que todas essas funções acontecessem no mesmo logradouro, tanto as atividades sacras e profanas, quanto as civis e militares, abrigando os vários estratos sociais. Ainda nesta época, as praças eram chamadas de largo, terreiro e rossio, e nestes espaços, a população da cidade manifestava sua territorialidade, os fiéis demonstravam sua fé; os poderosos, seu poder e os pobres, sua pobreza.

Por influências culturais exercidas pela França e Inglaterra, e pela necessidade de o país acompanhar a nova ordem social, econômica e produtiva instalada na virada do século XX, foram surgindo manifestações referentes à modernização e embelezamento das cidades. Reformas foram efetivadas no intuito de transformar a cidade colonial em uma cidade republicana.

Exuberantes jardins e *boulevards* começaram a surgir. Grandes praças ajardinadas, cujos projetos poderiam ser comparados às praças de Paris, foram construídas. A praça ajardinada vem então, marcar o período de transição do modelo de urbanização colonial para um novo modelo de cidade: bela, higiênica e pitoresca. As funções da praça colonial cederam lugar a uma área destinada à contemplação da natureza, ao descanso, à recreação, ao passeio, à convivência da população. Este novo modelo de concepção de praça consolidou-se também o hábito de projetar a praça pública como padrão de modernidade urbana.

Evidentemente, esse processo de produção de projetos para as praças estava diretamente ligado a questões econômicas e políticas, pois apenas as praças mais importantes ou de localização nobre receberam projetos novos ou foram reformadas, ao passo que nos bairros

mais pobres ou distantes ainda eram tratadas como largos e terreiros, sem projetos ou qualquer cuidado urbanístico.

As transformações socioeconômicas ocorridas com a implantação do modelo de produção industrial a partir da segunda década do século XX, contribuíram para a expansão dos núcleos urbanos brasileiros, atraindo para as cidades, grandes contingentes populacionais em busca de trabalho, gerando novas adaptações da antiga cidade à nova conjuntura.

Em decorrência desta expansão, o preço da terra urbana – desde 1850, sob o regime de propriedade absoluta – tornou-se mais elevado em função da demanda ser maior que a oferta, tornando os espaços urbanos cada vez mais escassos. O loteamento urbano alterou significativamente o modo de estruturação do espaço livre. A necessidade de ruas para a passagem de veículos entre as edificações do entorno alterou a relação da praça com a comunidade, adquirindo outros significados na cidade moderna. Robba e Macedo (2003, p.35) completam este pensamento dizendo que:

A partir da década de 1940, sob forte influência de arquitetos paisagistas modernos, como Roberto Burle Marx, Thomas Church e Garret Eckbo, começam a aparecer os primeiros sinais de mudança na concepção de espaços livres da cidade brasileira, com a alteração de seu programa de uso. Parques e Praças passaram a englobar em seus programas, o lazer ativo, principalmente as atividades esportivas e a recreação infantil, seguindo o exemplo dos jardins particulares, que deixaram de ser projetados como uma moldura da edificação principal, onde o morador contemplava a natureza, para serem planejados como área de lazer ativo, integrada à casa. Surgem, então, os jardins particulares e posteriormente nas áreas públicas, equipamentos como quadras para a prática esportiva, brinquedos para a recreação das crianças e churrasqueiras.

Observa-se, também, que neste contexto de transformações em que se acentuam o adensamento de áreas centrais e a expansão dos limites periféricos da malha urbana, os espaços livres públicos reafirmaram-se como opção de área de lazer para a cidade. As praças, agora espalhadas por todos os bairros, representam elementos necessários para a vida na cidade, tornando-se objeto de interesse político.

As praças adquirem várias e distintas funções, dependendo da sua localização, como abordam Robba e Macedo (2003, p.35):

- 1- **“Em áreas centrais** - a praça é alternativa naturalista para a amenização das condições climáticas, da qualidade do ar e insolação. Além de espaço destinado ao

lazer, serve também como espaço articulador e centralizador da circulação de pedestres. São implantados grandes complexos de praças (praças – edifícios) principalmente junto às estações de metrô recém-inauguradas em São Paulo e no Rio de Janeiro, que englobam funções de lazer e circulação.

- 2- Nas áreas habitacionais** - a praça se consolida como área de lazer passivo e ativo, além de servir à convivência das pessoas. A chamada praça do bairro atrai os moradores das proximidades, que a frequentam a fim de desfrutar de momentos de relaxamento e tranquilidade em áreas arborizadas e ajardinadas. As atividades recreativas estão nos jogos, brincadeiras, namoro e encontros com os amigos.”

A Praça Moderna privilegia o lazer contemplativo e a convivência social. O lazer esportivo e a recreação infantil foram definitivamente incorporados e o lazer cultural começou a se manifestar com vigor no panorama moderno. Surgem os equipamentos, as quadras esportivas, *playgrounds* e brinquedos infantis, palcos e anfiteatros ao ar livre. A sociedade passou a valorizar de forma crescente as chamadas “áreas verdes” na cidade, como influentes para a qualidade de vida.

Há o retorno das atividades comerciais e serviços nas praças. Paralelamente, a necessidade de espaço para absorver o intenso fluxo de pedestres das cidades contemporâneas foram construídos nas praças modernas, projetos de área de passagem, principalmente nas áreas centrais com um grande volume de circulação de pessoas, criando grandes pisos e esplanadas de circulação.

As praças contemporâneas, última década do século XX, adquiriram desenhos com formas geométricas, gráficos coloridos, rígidos e as mais irreverentes formas pós-modernas, abertas a muitas influências formais e visuais; levando em conta a qualidade ambiental urbana como importante para a população que transita nesses espaços. Essas qualidades ambientais são dotadas de valores, como assinalam Robba e Macedo (2003, p.44),

1- “Valores Ambientais

- melhoria na ventilação e aeração urbana, facilitando a dispersão dos elementos poluentes;

- melhoria na insolação de áreas muito adensadas;
- ajuda no controle da temperatura;
- melhoria na drenagem das águas pluviais com superfícies permeáveis, que absorvem parte das águas e diminuem sua velocidade de escoamento, devido à rugosidade das superfícies plantadas, evitando, assim, enchentes;
- proteção do solo contra a erosão;
- estabelecimento de pontos, ou nós, à conectividade de corredores ecológicos.

2- Valores Funcionais

- do ponto de vista funcional, os espaços livres públicos são uma das mais importantes opções de lazer urbano. Em determinadas cidades, a praça pode ser a única opção de espaço recreativo para os habitantes.

3- Valores Estéticos e Simbólicos

- os espaços livres também são simbolicamente importantes, pois se tornam objetos referenciais e cênicos na paisagem da cidade, exercendo importante papel na identidade do bairro ou da rua.”

O grande fluxo e rotatividade das pessoas nas cidades modernas imprimem novas práticas dos usos dos espaços urbanos. A rua passa a funcionar não somente como uma “veia” de locomoção e passagem de pedestres, mas como o lugar do trânsito de automóveis e similares. As praças brasileiras também passaram a ser lugares de passagem do homem urbano, poucos são aqueles que ali permanecem, além de serem consideradas, muitas vezes, como um lugar de perigo, de práticas sociais não bem vistas pela sociedade e povoada por pessoas de classes sociais menos favorecidas, lugar dos “sem teto”, dos indigentes, dos drogados, dos aposentados (diga-se de passagem – do sexo masculino) e outros freqüentadores / usuários.

A praça contemporânea vem então retomar praticamente as funções anteriores citadas sobre a praça medieval, colonial e moderna, tornando o seu uso bastante eclético, consolidado pelos padrões culturais que melhor se adaptam às necessidades urbanísticas da cidade. Assim, aparece o uso comercial e de serviços, usos da passagem de pedestres e circulação, a revalorização da praça seca, mas também a valorização da praça ajardinada, criação de espaços multifuncionais e adaptáveis, contemplação, recreação, lazer cultural, convívio social, cenário, etc. Percebe-se com isso que não há determinação impositiva de um só uso.

A construção de um novo sentido e função da praça estão marcados por diferentes códigos culturais, ideologias e expressões, demarcados por “territórios sociais”, a partir das relações humanas que ali se estabelecem. Apesar de se constituir um lugar de passagem para a maioria dos pedestres, é também um lugar apropriado por vários grupos sociais que com o passar do tempo, conferem à praça vida e identidade, principalmente em se tratando dos grandes centros urbanos.

A praça dos tempos modernos é um espaço vasto como antes, porém com diferentes agentes intervindo publicamente, e nesta ação, constroem-se laços simbólicos, redes de solidariedade, sendo considerado um local de novas opções de comunicação a uma clientela específica.

Por outro lado, percebemos que em decorrência da baixa qualidade estrutural e de preservação, a dinâmica de utilização da praça vem sendo modificada. Abandono, desvalorização e depredação nos aponta a falta de interesse não somente por seus usuários, mas também por parte da ação Pública que se consolida, haja vista, o aparecimento de questões precárias, tais como: iluminação noturna, a segurança pública, equipamentos, cobertura vegetal, jardinagem, etc.

Ainda que desta forma se apresente e nem sempre se consiga atender a todas as funções exigidas ou para as quais foi projetada, não podemos destituir a importância desse espaço na malha urbana, no conforto físico, seja na conservação e manutenção do meio urbano, ou no embelezamento da paisagem. Podemos considerar ainda que, com o passar do tempo e com decorrência das modificações sofridas pela sociedade, a praça foi também se adequando às novas formas de uso, ocupação e de pensar e perceber o espaço público, embora sua função agregadora e socializadora tenha permanecido, alguns novos elementos foram instituídos a sua paisagem, outros foram recriados ou simplesmente esquecidos e eliminados.

Seria válido, então, para modificarmos a utilização dos espaços públicos, recorrermos ao turismo cultural, como uma forma de valorização não apenas da paisagem natural, mas também da cultural, reativando principalmente o centro histórico da cidade, pois em muitos casos, a praça constitui o início da cidade, como é o caso da Praça Dr. Chaves (Praça da Matriz) em Montes Claros/MG, espaço este da pesquisa (figura 44)

4.2 A Praça Dr. Chaves – Praça da Matriz



FIGURA 44 – Representação da Praça da Matriz

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Escrever sobre a Praça Dr. Chaves demanda, necessariamente, relatarmos a origem da cidade de Montes Claros/MG, na primeira década do século XVIII.

O Alferes Antônio Gonçalves Figueira partiu de São Paulo, em 1691, comandando mais de 600 homens com o objetivo de participar dos combates às investidas indígenas e à concentração de negros fugitivos nas províncias do norte. Figueira pertencia à Bandeira de Fernão Dias, depois de vencida a sua missão, acabou fixando residência em Montes Claros (MG), dedicando-se à plantação e criação de bois, bem como à compra de fazendas, dentre elas a Fazenda Montes Claros. O título de fundador de Montes Claros e adjacências foi concedido ao Alferes Antônio Figueira, pois os Figueiras foram os primeiros povoadores do local.



FIGURA 45 – Praça da Matriz no início do povoamento

Fonte: Divisão de Pesquisa e Documentação Regional/1911

Foto: Facella



FIGURA 46 – Praça da Matriz atualmente

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Foto: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Em 1768, a Fazenda Montes Claros foi vendida para o Alferes José Lopes de Carvalho, que conseguiu erguer uma capela sob a invocação de Nossa Senhora da Conceição e São José, pois a primeira capela construída pelos Figueiras já estava desmoronando. A capela tornou-se atração, impulsionando fazendeiros das vizinhanças a construírem suas “casas domingueiras”,

onde descansavam, davam uma prosa com os compadres nos finais de semana e mensalmente recebiam graças do santo ofício.

Em decorrência dos numerosos formigueiros existentes nas cercanias, o arraial embrionário passou a se chamar “Formigas”, tornando-se ponto de referência do sertão, pousada de tropeiros, comércio de gado, salitre, couros e peles. Com o crescente comércio que ora se instalava, houve também o crescimento da população em volta do largo da igreja, e elevou-se à categoria de vila – Vila dos Montes Claros de Formigas.

Montes Claros nasceu, então, como Fazenda dos Montes Claros, transformou-se em Arraial de Nossa Senhora da Conceição e São José até que, em 13 de Outubro de 1831, foi elevada à categoria de Vila de Montes Claros de Formigas. Em 3 de julho de 1857, foi elevada à categoria de cidade de Montes Claros, pela Lei nº 802. Este nome derivou da ausência constante de nuvens baixas ou cerrações, propiciando horizonte límpido, onde os montes, de pouca vegetação, se apresentavam sempre claros.

Como foi dito anteriormente, a capela de Nossa Senhora da Conceição e São José tornou-se atração, e foi então o marco para delimitar a grande praça que iria impressionar o ilustre naturalista francês, August de Saint-Hilaire, que chegou ao povoado de Formigas em 2 de agosto de 1817.

A praça era o próprio Arraial das Formigas, não tinha nome. Depois que foi construída (1845) a Igreja Matriz, passou a se chamar “Largo da Matriz”. Ao seu redor foram construídos sobrados, a cadeia, o Fórum, a Câmara e a Administração Municipal. Ao lado direito da praça havia uma torre conhecida como “mirante” do Padre Chaves, derrubada em 1917.

De Largo da Matriz, a praça passou a ser chamada Praça Dr. Chaves, que era o Dr. Antônio Gonçalves Chaves Júnior, primeiro advogado formado e residente existente em Montes Claros, chefe liberal do Norte de Minas; Governador de Minas Gerais e Santa Catarina, primeiro presidente da Câmara Federal no Regime Republicano, Senador Federal e Diretor da Faculdade de Direito de Minas Gerais.

Saint-Hilaire, naturalista francês, que em Montes Claros (MG) esteve fazendo suas anotações sobre a arquitetura encontrada, descreveu a Praça Dr. Chaves como um quadrilátero alongado,

mas, ainda em formação, pois faltava-lhe um dos pequenos lados, justamente aquele pelo qual servia de passagem para as pessoas que vinham de Tijuco ou da Vila do Príncipe, nesta época, eram povoados próximos a Montes Claros.

Na praça Dr. Chaves, na época, achavam-se construídas a maioria das casas do povoado, quase todas pequenas, mais ou menos quadradas, baixas e cobertas de telhas. Mesmo assim, Saint-Hilaire não deixou de admitir que a povoação era *“uma das mais belas que vi na Província de Minas”* (MAURÍCIO, 1988, p.55). Mas, o que lhe causou maior admiração foi a vastidão da praça, que segundo as suas anotações, *“por extensão seria digna das maiores cidades”*.

Com o passar do tempo, com o crescimento da cidade, a praça foi diminuindo o seu tamanho, e o início de sua mutilização data em 1831, quando o negociante José Gonçalves Pereira Branco, estabelecido na praça, teve a idéia de construir uma *“intendência entre a sua casa comercial e a Igreja”* (Idem).



FIGURA 47 – Casarão existentes atualmente na Praça da Matriz

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Foto: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Hoje, a Praça Dr. Chaves, além de ter sido reduzida em seu tamanho, reduziram-se também os seus sobrados e casarões que, em outros tempos, abrigavam grandes festejos, saraus, reuniões políticas, festas religiosas. Em nome do progresso, os casarões e sobrados foram demolidos, restando poucos que ainda marcam a história de Montes Claros.

Enquanto isso,

Os sertanejos, homens e mulheres da própria terra andam e conversam na Praça da Matriz. Falam sobre o presente, discutem sobre o futuro e alimentam seus sonhos. São homens e mulheres de corações abertos que se alegram por terem liberdade de andar por aquele espaço enquanto outros, de olhos fechados, rezam no silêncio da igreja matriz nutrindo suas almas e fortalecendo a esperança. (DIAS, 2005, p.1)

A Praça Dr. Chaves é hoje considerada o Núcleo Histórico da cidade. A comunidade montesclareense está empenhada para que este local seja realmente revitalizado. De acordo com Paula (2005, p.8) *“a Praça Dr. Chaves é área de preservação, tombada pelo município, o que não impede a sua utilização para projetos de interesse da comunidade, aliados à conservação permanente, como a realização da Feira de Artes e Artesanato, tradicionalmente e ali instalada”*. Além desta feira, a praça é hoje palco de grandes festejos e atividades artísticas, culturais e religiosas, como a “Festa do Pequi”, “Janelas da Matriz” e shows diversos.



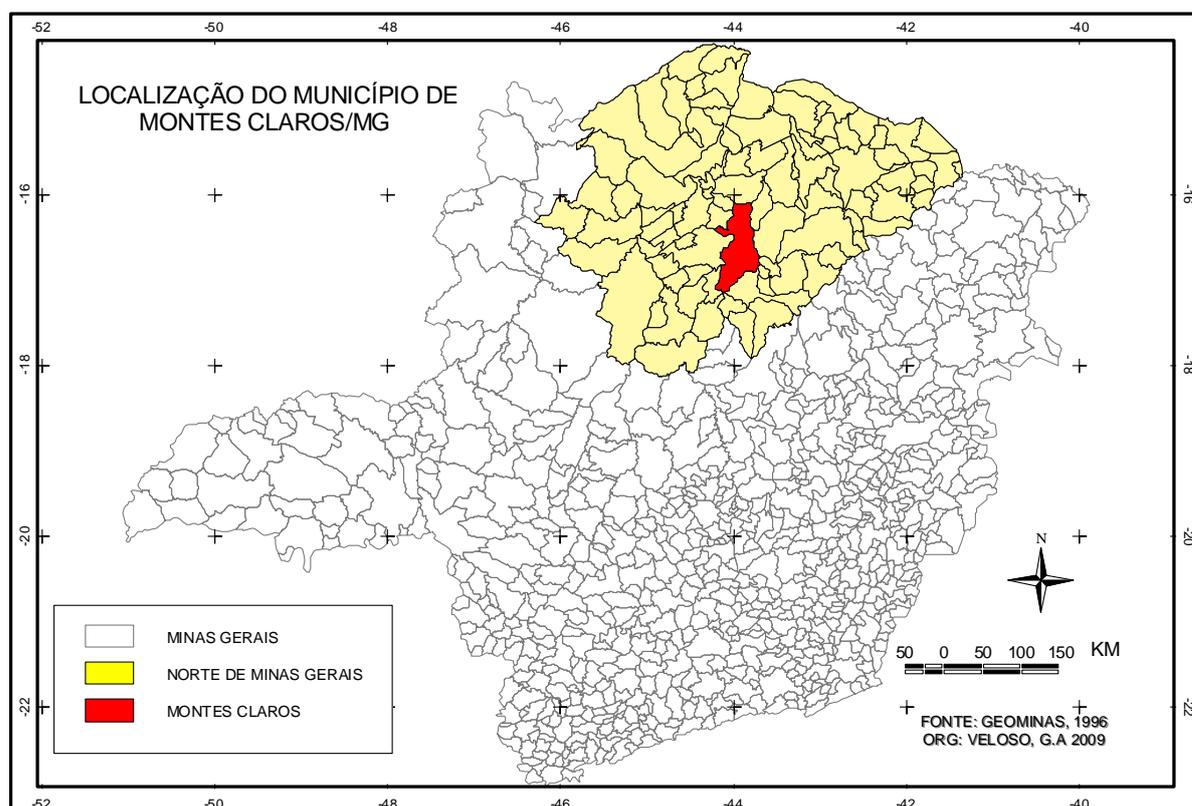
FIGURA 48 – Praça da Matriz atualmente

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Foto: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

A Cidade Velha ou Núcleo Histórico começa assim, a ganhar vida nova e passa a ser com as ações preservacionistas, pouco a pouco revitalizada. Esta revitalização com certeza terá, também, a participação das crianças que, com seus olhares plurais, denunciarão questões que só elas sabem e reconhecem.

Montes Claros nasceu assim, a partir de uma praça. Hoje, com 150 anos de emancipação, localiza-se ao norte do Estado de Minas Gerais, na zona do Alto Médio São Francisco. O aspecto geral do seu território é montanhoso, a sede é plana, circuncidada de morros calcários despídos de vegetação.



MAPA 1 – Mapa de Minas Gerais localizando Montes Claros (MG)

Fonte: Mapa 2004/www.der.mg.gov.br

Dista-se da capital do Estado – Belo Horizonte, 451 km; e de Brasília (Distrito Federal) 616 km; e possui uma área de 4.135 km², tendo como coordenadas geográficas 16°43'32 de latitude sul e 43°51'52 de longitude W.Gr.

Montes Claros integra a área mineira da Associação de Desenvolvimento do Nordeste – ADENE - (antiga SUDENE), que globaliza 92 municípios, correspondendo em termos de área, a mais de 20% do território mineiro. Este município é considerado o principal centro administrativo econômico, cultural e de saúde e educacional de importância regional. Possui 306.258 habitantes, sendo 148.065 homens e 158.193 mulheres. Destes, 288.534 habitam no meio urbano (cidade e nove distritos) e 17.724 habitam no meio rural. A taxa de crescimento atual é de 3.05 (Censo/IBGE/2000).

Com um ritmo de desenvolvimento acelerado, vem se transformando em um importante centro comercial, educacional e de outros tipos de prestação de serviço. A região é cortada por rodovias de integração nacional como as BR 135, 362 e 122; além de um serviço aéreo de boa qualidade, com vôos diários.

O clima é tropical, semi-úmido com tendência a semi-árido. A temperatura é elevada e as chuvas, escassas. A região tem vocação agropastoril e os estímulos financeiros dos agentes de desenvolvimento como os Bancos do Brasil e do Nordeste, Cooperativas de Crédito Agrícola e das empresas Nestlé, Vallé que possibilitam o uso da irrigação e outras aplicações tecnológicas, o que tem levado a resultados surpreendentes na cultura agrícola e na melhoria do rebanho. Além destas, localiza-se em Montes Claros, a Novonordisk que fabrica insulina exportando-a para diversos países.

A região exporta frutas, tais como: uva, melão, maracujá, melancia, manga, goiabas; e também legumes como vagem, cenoura, cebola de cabeça, batata, etc. de qualidade inquestionável.

A partir de 1948, evidenciando que o processo migratório gerou problemas, mas também contribuiu pra uma interessante diversificação populacional o que, conseqüentemente, fez aparecer uma grande variedade cultural, como bem escreveu Guimarães (1997, p.119):

Montes Claros, tem sua vocação cultural sedimentada nas milhares produções artísticas nas artes, na literatura, na música. Através de nossa história, relevantes fulgores artísticos e culturais se perpetuaram pelas mãos e cabeças de brilhantes montesclarenses.

A cultura local é marcada por forte religiosidade, diferentes formas de expressão, linguagens verbais e não verbais, como a música, o canto, a dança, a pintura, o desenho, o artesanato, a escultura, o ritmo, a mímica que convivem e compõem um rico tecido cultural. Destacamos o sincretismo das Festas de Agosto, em que a população se une para fazer um belíssimo espetáculo – desfile dos Reinados do Divino Espírito Santo, Nossa Senhora do Rosário e São Benedito, com apresentações dos Catopês, Marujos e Caboclinhos. Destacam-se ainda, os festivais folclóricos nacionais e internacionais, as exposições agropecuárias, as festas religiosas, as barraquinhas nas igrejas, as festas juninas, quadrilhas, Folias de Reis, Pastorinhas, e a já tradicional Festa do Pequi, além da festa junina do Clube Campestre Pentáurea.

Montes Claros é ainda berço dos artistas de grande expressão na música, nas artes plásticas, na literatura e em muitas outras formas de manifestações artísticas, grupos e associações ligadas aos movimentos culturais, como é o caso do Grupo de dança “Banzé”, reconhecido e premiado nacional e internacionalmente pela simplicidade, harmonia, originalidade e beleza de suas apresentações.

A cidade possui uma identidade cultural própria, resultante de sua formação histórica e etnográfica, em função da ocupação iniciada no período colonial que deixou, em cada tempo histórico, marcas de usos e costumes, crenças e hábitos, expressões criativas, artísticas e folclóricas de povos de origens diversas. A religiosidade da população é um sentimento evidente, comprovado pela facilidade de penetração das diversas igrejas, credos e práticas religiosas, predominando o da Igreja Católica.

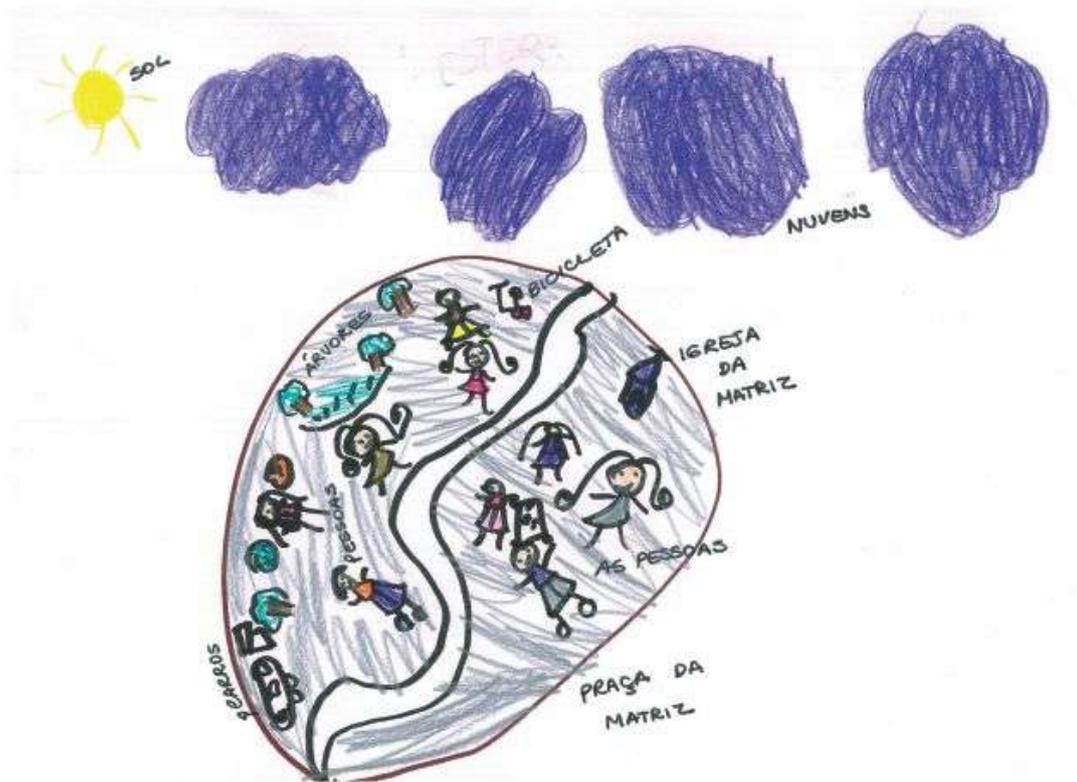
A demanda educacional do município atinge as redes públicas estaduais e municipais e redes particulares de ensino que oferecem o ensino institucionalizado nas modalidades: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Superior com cursos de Graduação, Pós-Graduação (especialização Lato Sensu, e Scricito Sensu) além das escolas de educação especial e profissionalizantes. Montes Claros é detentora da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes que oferece cursos em diversas regiões do Norte de Minas, Noroeste,

Vale do Mucuri, Vale do Jequitinhonha, em diferentes áreas do conhecimento. Possui 11 *Campi* instalados nos municípios de Janaúba, Januária, São Francisco, Brasília de Minas, Almenara, Joaima, Salinas, Paracatu, Unaí, Pirapora, Espinosa.

Além da Unimontes, outras Faculdades particulares tais como Pitágoras, Santo Agostinho, Funorte, Ibituruna, Facit, Fasi, Unipac, Unopar e Campus da Universidade Federal de Minas Gerais, fazem de Montes Claros uma cidade universitária.

Capitulo V

A Ciranda das crianças fazendo ciência
na Praça Dr Chaves - Praça da Matriz



*"A Praça é um lugar especial para
todo mundo"*

CAPÍTULO V

A CIRANDA DAS CRIANÇAS FAZENDO CIÊNCIA NA PRAÇA Dr. CHAVES – PRAÇA DA MATRIZ

“Na infância brincava de boca de forno, chicotinho queimado, passar anel ou correr de cabra cega. Nossos pais, nesta hora preguiçosa, liam o destino do tempo escrito no movimento das estrelas, na cor das nuvens, no tamanho da lua, na direção dos ventos. O mundo não estava dividido em dois, um para as pessoas grandes, outro para os miúdos. As emoções eram de todos”.

(Bartolomeu Campos Queiroz – 1995)

Preocupadas com o processo de formação de crianças que deveriam ser educadas e sensibilizadas quanto à situação do planeta que habitam, e em decorrência da escuta de relatos vivenciados na prática docente, vislumbramos uma carência por parte do fazer dos professores da educação infantil quanto à necessidade de as crianças observarem e indagarem o meio ambiente local. Estas preocupações nos levaram a deflagrar esta investigação.

A referida pesquisa inclui, portanto, uma investigação em que não se limita apenas a aspectos teóricos e sim estabelece um elo com a produção prática ativa dos conhecimentos sem negar, contudo, a beleza das aprendizagens proporcionadas pela crianças. Aprendemos, as crianças e nós, num ir e vir de informações que adentraram contextos e meios sociais diferenciados, ao tempo em que as crianças, com suas percepções aguçadas delimitaram aspectos peculiares em relação a uma orientação educativa das pessoas adultas.

Convictas da escassez de estudos sobre as percepções infantis em relação a um espaço público, particularmente, sobre uma praça, pensamos ser este estudo relevante no campo educacional, por ainda agregar diferentes áreas do conhecimento, orientadas pela Pedagogia e a Geografia. Este permanente diálogo entre estas duas disciplinas permitiu a reflexão e o amadurecimento de idéias e pressupostos ambientais bem como a construção interdisciplinar

de conceitos e novas formas de nos relacionar com a natureza, por meio da harmonia e da essência infantil que sempre nos traz novas e fecundas idéias.

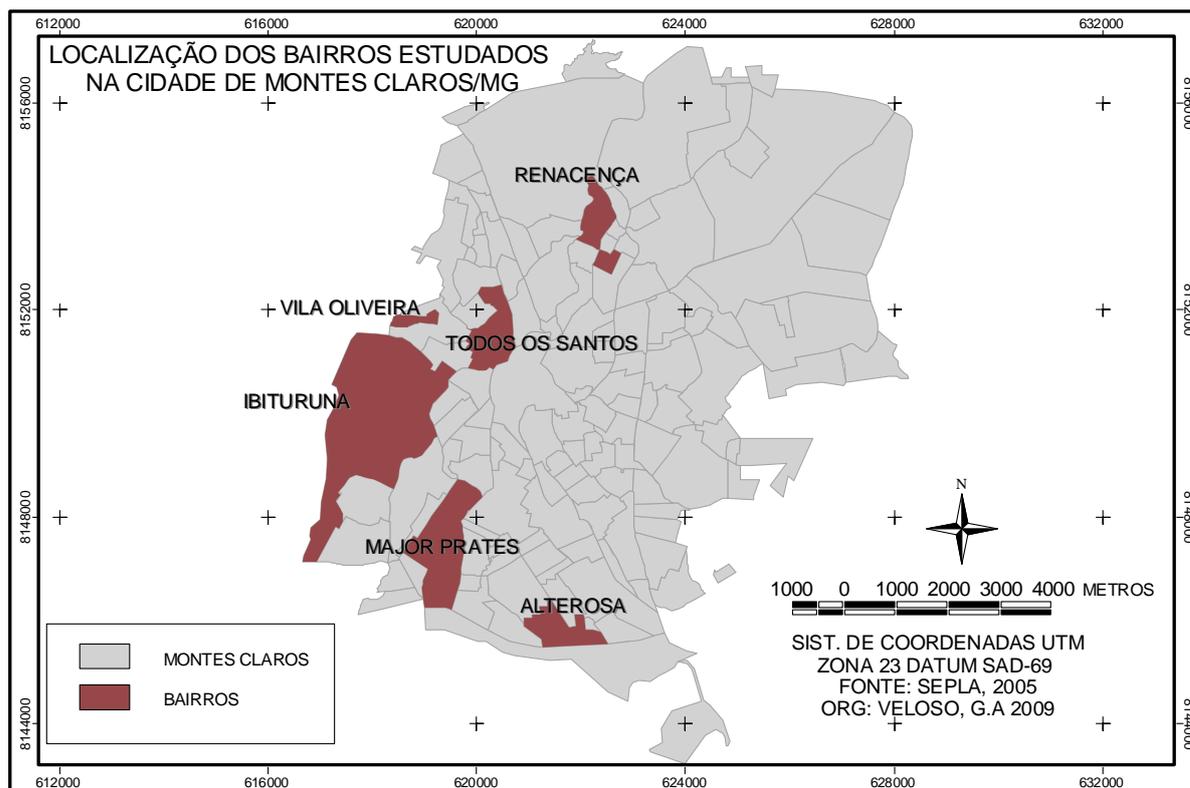
Froebel (1899) considerava que a percepção é o fundamento de toda a educação do homem e de que nela deveria basear-se toda a educação na primeira infância. É notável a percepção infantil, as crianças nos empurram para o entendimento de preceitos ecológicos e soluções que nos incita repensar as nossas práticas, nossas ações adultas, tão carentes de relações responsáveis com o meio onde vivemos, tão sem harmonia e equilíbrio.

5.1 Desdobramento Metodológico

Um dos lócus da nossa pesquisa instala-se na Rede Municipal de Educação de Montes Claros/MG que é composta por 37 instituições de Educação Infantil, denominadas Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI, localizados em regiões periféricas da cidade. Compõem ainda desta rede, 9 CEMEI conveniados e 4 localizados em distritos de Montes Claros.

Estabelecemos como amostra da pesquisa 4 CEMEI, situados em pontos periféricos da cidade, nas regiões Norte, Sul, Leste e Oeste de Montes Claros/MG, nestas escolas estudam crianças de classe social baixa.

Constituíram-se, também, lócus da pesquisa instituições de Educação Infantil da Rede Particular de Ensino, em número superior à Rede Municipal – 54 escolas localizadas em bairros centrais e periféricos. A escolha dessas escolas obedeceu ao critério de localização central onde estudam crianças de classe social alta.



MAPA 2 – Mapa da área urbana de Montes Claros/MG localizando os bairros – lócus da pesquisa
Fonte: SEPLA/Prefeitura Municipal de Montes Claros/2007.

O **CEMEI Monteiro Lobato** localiza-se na Rua Democracia número 366, Bairro Alterosa, Zona Sul da cidade de Montes Claros. Atende a 230 crianças de 3 a 5 anos de idade. As crianças com 5 anos são pertencentes a três turmas sendo, 2 no turno matutino e 01 no turno vespertino, perfazendo um total de 77 crianças. O corpo docente é composto por oito professores todos com o Curso Superior Normal Superior completo, duas Monitoras, dois Apoios Pedagógicos, um Auxiliar de Secretaria, um Supervisor Educacional e um Diretor. Sempre com o apoio da Secretaria Municipal de Educação, o CEMEI tem procurado desenvolver um trabalho significativo e comprometido com a realidade dos alunos.

O **Centro de Atenção Integral às Crianças e Adolescentes “Américo Souto” – CAIC** – situado à Av. Francisco Ribeiro, s/n, bairro Renascença, foi a segunda unidade de serviço do PRONAICA – Programa instituído pela Lei do Governo Federal e entregue, em 1994 à administração municipal, responsável pela operacionalização de suas ações. No ano de 1994, a Creche do CAIC Américo Souto inicia seu atendimento às crianças de doía a cinco anos (período integral). No decorrer dos anos, aconteceram mudanças no atendimento, somente aos

alunos de dois e três anos eram atendidos em período integral. Os alunos de quatro a cinco anos eram atendidos em dois turnos (matutino e vespertino). A creche recebe uma outra denominação: UMEI do CAIC Américo Souto. Em 25 de abril de 2002, a Câmara Municipal de Montes Claros aprova a Lei 3004, e a Unidade de Ensino Infantil do CAIC Américo Souto passa a denominar-se Unidade de Ensino Infantil Aninha Corrêa Ribeiro, homenagem à neta do Vice-Prefeito de Montes Claros, Dr. Mário Ribeiro. No ano de 2004, a UMEI, por determinação do Ministério da Educação, passa a denominar-se **Centro Municipal de Educação Infantil Aninha Corrêa Ribeiro**. Possui, hoje, 63 crianças com 5 anos de idade distribuídas em 4 turmas que funcionam no turno matutino.

O **Centro Municipal de Educação Infantil São Norberto**, situado à rua Antônio Figueira, nº 200, Vila Oliveira, possui 31 crianças, 3 turmas, sendo uma no turno matutino e três no turno vespertino. O **CEMEI São Norberto** atende 185 alunos carentes de 2 a 5 anos de idade (3 turmas no 2º período; 2 turmas de 1º período e 2 turmas de maternal, sendo esta de tempo integral). Para estes alunos é oferecida 4 refeições diárias. Neste centro são desenvolvidas atividades pedagógicas assim também de socialização, projetos educativos em diversas áreas do conhecimento.

A **Creche Major Prates**, fundada em 1983, atendia a 63 crianças de um ano e seis meses a seis anos de idade, em um período integral, número este ampliado para 270, em 2007. Estas crianças eram residentes dos bairros Major Prates, São Geraldo, Vargem Grande, Chiquinho Guimarães, Conjunto Habitacional Joaquim Costa, Morada do Parque, Augusta Mota e Sagrada Família. A denominação Creche foi substituída por Unidade de Educação Infantil – UMEI – em 1990. já em 02 de dezembro de 1991, com a Lei nº 1992, as UMEIs municipais passam a serem chamadas de Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI. O **CEMEI Major Prates** atende, hoje, as crianças de dois a cinco anos de idade, em tempo integral e crianças a partir de cinco anos, em meio período. Possui, em seu quadro de funcionários, 01 coordenadora, 08 professores, 01 professora de saúde, 01 professor eventual, 04 monitoras, 02 cantineiras, 02 serviçais, 01 lavadeira e 01 zelador.

O **Colégio São Mateus** foi fundado em 1994, tem sede própria com espaço amplo, confortável e agradável. Está localizado à Rua São Pedro, 872, Bairro Todos os Santos. Atende os níveis de ensino Educação Infantil e Ensino Fundamental. Atualmente, possui 600 alunos matriculados. Possui laboratório de Ciências, Laboratório de Informática, Pátio,

Parquinho Infantil, 02 Quadras Poliesportivas, sendo uma coberta. O Colégio São Mateus possui, ainda, um anexo onde há o atendimento aos alunos em regime semi-integral.

O **Colégio Padrão**, segundo informações obtidas via site do colégio, o mesmo está situado na Av. Professora Aida Mainartina Paraíso, 80 – Ibituruna, por sua tradição educacional, aposta na possibilidade de transformação pessoal e social através da aprendizagem pensada como um processo contínuo e gradativo. Completando 25 anos marcados pelo ideal inovador, acredita que é preciso novas respostas para atingir a excelência em educação e, por isso, oferece ao corpo docente e demais profissionais cursos freqüentes de formação continuada. Interconectada á rede Pitágoras de Ensino.

A pesquisa foi realizada no período de 22 de março a 22 de maio do ano 2007, no horário de 8h as 9h30, com 128 alunos dos Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI da cidade de Montes Claros /MG dos bairros Alterosa, Major Prates, Renascença e Vila Oliveira (Grupo 1). E com 97 crianças do Colégio Padrão, Colégio São Mateus (Grupo 2) dos bairros Ibituruna e Todos os Santos. Para não causar nenhum transtorno em relação à escolha das crianças, levamos todas as crianças de todas as turmas dos períodos matutino e vespertino para a Praça da Matriz acompanhadas de seus professores, coordenadores e monitores. A denominação Praça da Matriz será, a partir de então, utilizada com o objetivo de facilitar a compreensão das crianças e por ser assim conhecida.

Em um primeiro momento, para iniciarmos o processo de aproximação com as instituições de Educação Infantil, uma correspondência foi encaminhada à Secretária Municipal de Educação, Diretores e Coordenadores, solicitando a permissão para a realização da pesquisa com os alunos das creches municipais e escolas particulares. De posse da confirmação dos gestores, agendamos data e horários em que os alunos pudessem se ausentar da escola. Ressaltamos que todos os gestores foram muito solícitos, nos atendeu com presteza, assim também o fizeram as professoras.

Das 128 crianças dos CEMEI, 88 foram selecionadas por possuírem 5 anos e 5 meses no período estipulado (22 de março a 22 de maio/2007). Das instituições particulares, das 97 crianças participantes da visita à praça, 67 possuíam esta idade. Justifica-se este procedimento, pois, sabemos que as percepções infantis variam muito conforme a idade. E no

intuito de aproximarmos mais de uma mesma idade, fizemos uma análise dos documentos de todos os alunos e verificamos uma incidência maior de crianças na idade de 5 anos e 5 meses

Participaram como pesquisadores 13 alunas do 5º Período do Curso Pedagogia e do 3º e 5º Período do Curso Normal Superior da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes. Esta equipe de pesquisadores recebeu orientações escritas e orais quanto aos procedimentos de aplicação do instrumento para a coleta dos dados, composto por seis questões.

- 1- O que é uma praça para você?
- 2- Você já conhecia a Praça da Matriz?
- 3- O que você mais gostou aqui na Praça da Matriz?
- 4- Que sons, cheiros, cores, objetos e movimentos você viu na praça?
- 5- Você brinca em uma praça perto da sua casa?
- 6- Do que você sentiu falta nesta praça?

É importante salientar que, em relação ao grupo de pesquisadores, esta foi a primeira experiência vivenciada com este tipo de pesquisa. Ficaram encantadas com as crianças, se identificaram com a tarefa. Por sua vez, as crianças também se sentiram muito a vontade com as alunas pesquisadoras a ponto de convidá-las para também serem professoras delas. As brincadeiras que foram realizadas com as crianças também representaram uma estratégia inicial para a descontração e início da conversa.

Assim também, os Coordenadores e Diretores das instituições participantes receberam formulários para o preenchimento, contendo dados gerais sobre as escolas, nome e data de nascimento dos alunos. Os professores receberam orientações sobre a coleta de dados por meio do desenho, pois ao retornarem para a escola, todas as crianças deveriam registrar através do desenho o que viram na praça.

Faz-se necessário também, relatar sobre a estação do ano em que foi realizada a pesquisa – Outono, (de 21 de março a 21 de junho) e a situação da praça neste período. Essa estação é conhecida como o tempo da colheita, pois é nesta época que ocorrem as grandes colheitas. Os dias ficam mais curtos e mais frescos. As folhas e frutas já estão maduras e começam a cair no chão. Os jardins e parques ficam cobertos de folhas de todos os tamanhos e cores, o

que proporcionou uma visão de que “*a grama estava muito suja de folhas*” (observação das crianças).

Conduzidas por transporte escolar, as crianças chegaram à praça e foram recebidas pelos pesquisadores. Em um primeiro momento, as saudamos, nos apresentamos e explicamos o motivo pelo qual estavam ali. Posteriormente, ficaram à vontade para a exploração inicial e ambientação com a praça em toda a sua extensão. As crianças pertencentes ao Grupo 1 ficaram bastante agitadas e apreensivas quando chegaram à praça. Queriam correr e, a todo momento, falavam sobre a grande quantidade e tamanho das árvores da praça. Confundiram o local da fonte com uma grande piscina sem água. E se deliciaram com a novidade para elas que era o “Coreto” da Praça, correram, subiram e desceram as escadas, cantaram, dançaram.

Depois foram distribuídas entre os pesquisadores em grupos de quatro crianças que se dirigiram a locais diferenciados para a aplicação do instrumento da pesquisa – a entrevista. Em todos os momentos, durante as entrevistas, observações foram registradas acerca das falas das crianças que ao apreciarem a praça, falavam sobre ela, acrescentando informações que não constavam no roteiro de questões estruturadas previamente. Estes momentos foram registrados em fotografias.

De posse de todos os dados coletados, iniciamos sua análise, procurando sempre o embasamento teórico para a apreciação das falas e dos desenhos. A categorização dos dados coletados, por meio das entrevistas foram anexadas às informações extras obtidas pelas falas informais das crianças. Utilizamos ainda os dados sobre a caracterização e dados pessoais das crianças, fornecidos pelos coordenadores dos CEMEI e escolas particulares.

Para a escolha dos CEMEI levamos em conta a sua localização, contemplando todas as regiões da periferia Norte, Sul, Leste e Oeste da cidade de Montes Claros/MG, sendo escolhidas um CEMEI de cada uma destas regiões. As escolas da rede particular de ensino participantes da pesquisa estão localizadas no centro de Montes Claros (MG). Optamos em realizar o trabalho com 2 escolas particulares, haja vista a dificuldade em obtermos a permissão de outras.

É significativo ainda registrar que um dos CEMEI localiza-se em frente a uma praça, espaço em que os professores realizam sempre atividades com as crianças. Este fato interferiu

positivamente na conduta perceptiva das crianças sobre a utilização e conceitos, o que serviu de um referencial para que estabelecessem uma comparação entre o que costumavam ver na praça que freqüentavam e a Praça da Matriz, que pelas características de uso, se diferenciam.

Se a realidade, atitudes e comportamentos infantis são polivalentes é preciso analisá-los com linguagens e instrumentos diferenciados, não reduzindo-os em uma só perspectiva. Foram então, dois os momentos para a coleta de dados:

1. Entrevista com as crianças
2. Desenho aliado à oralidade.

Para a análise dos dados, buscamos ainda reunir diversas ferramentas conceituais e práticas. Em relação às entrevistas, categorizamos as respostas convergentes sem, contudo deixar de representar todo o conteúdo das falas das crianças, pois nestas falas estão contidas representações que pela flexibilidade de respostas, aproveitamos todas. Quanto aos desenhos, analisamos de forma geral e escolhemos alguns para comporem a ilustração teórica da pesquisa e aqueles que possuíam características peculiares e que representavam uma conexão entre os objetivos traçados, o referencial teórico e os resultados da entrevista. Desta forma, colocamos em evidência uma categoria de análise que possibilitou sistematizar várias questões.

Explicitadas as questões que essa pesquisa pretendeu responder, apresentamos a seguir o conjunto de respostas dadas pelas crianças. Elegemos ainda como estratégia metodológica, a sistematização e análise dos dados das instituições públicas e particulares separadamente, para uma melhor visualização dos resultados. Após este primeiro procedimento, estabelecemos uma relação entre os dois resultados obtidos como uma forma de retomar um dos objetivos da pesquisa que foi descortinar se há diferenciação de percepção das crianças pertencentes a classes sociais distintas. Procuramos nas duas situações dar importância às falas das crianças, entendendo-as como suas formas particulares de ver, de sentir e de organizar o mundo que as cerca.

5.2 Resultados da Pesquisa

A partir deste momento, dirigiremos às crianças dos CEMEI de Grupo 1 e as crianças das Escolas Particulares de Grupo 2.

A primeira questão apresentada às crianças diz respeito ao conceito de praça – **O que é uma praça para você?** Por meio das respostas das crianças do Grupo 1 e da percepção sobre o que é uma praça, 22,73% declararam que “*é um lugar de brincar*”, além disso, a praça serve também para “*sentar e passear*” (18,18%). Estes dois percentuais representam observações importantes e reais, pois, no pensamento infantil, a praça cumpre estas funções. Outras 11,36% das entrevistadas não souberam responder no momento em que foram questionadas, mas, em momentos posteriores, após ouvirem as respostas dos colegas, observamos que o conceito foi sendo construído e até diziam “*é mesmo! Praça é pra gente brincar*”.



FIGURA 49 – Percepção do que é uma Praça
Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

TABELA 01 - O que é uma praça para você? Grupo 1

RESPOSTAS	n	%
1- Lugar de Brincar	20	22,73
2- Lugar de sentar e passear	16	18,18
3- Não sei	10	11,36
4- É um lugar bom	08	9,09
5- Lugar que tem flores	05	5,68
6- Lugar que tem árvores	05	5,68
7- É um brinquedo para brincar	03	3,41
8- Lugar bonito que tem sorvete	03	3,41
9- É onde a gente vai depois da missa	03	3,41
10- Lugar para encontrar amigos	03	3,41
11- Lugar para passear com o cachorro	02	2,27
12- Lugar cheio de mato	01	1,14
13- Lugar todo enfeitado e tem plantas	01	1,14
14- Lugar de ficar quieto e agradar as pessoas	01	1,14
15- Lugar grande que tem leões e jacarés	01	1,14
16- Lugar para deitar na grama	01	1,14
17- Lugar para correr	01	1,14
18- Praça é praça	01	1,14
19- Lugar para abraçar as pessoas	01	1,14
20- É a casa dos macaquinhos	01	1,14
21- Lugar que tem coreto	01	1,14
TOTAL	88	100%

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Os grandes pensadores como Freinet, Froebel, Montessori, Piaget, Vygotsky, Walter Benjamim, entre outros, atribuem à brincadeira uma importância vital para toda criança. É através das brincadeiras que as crianças desenvolvem todas as suas potencialidades, sejam de socialização, cognitivas e afetivas. A criança ao brincar, representa, recria a realidade do seu cotidiano, usando uma variedade de símbolos individuais. A brincadeira é uma forma particular de comunicação, de prazer, de recreação, momento em que as crianças podem agir por conta própria, tomar decisões, transgredir, dar novo sentido às coisas.

Surgiram, ainda, percepções, tais como: “*é um lugar bom*” (9,09%), “*lugar que tem flores*” e “*lugar que tem árvores*” (5,68%). Outras definições foram apresentadas, conforme TAB 01, em porcentagens menores, mas que representam pontos importantes. Quando uma criança respondeu que “*a praça é um lugar que tem jacarés e leões*” e a pesquisadora questionou – onde estão estes animais aqui na praça – a criança respondeu: “*aqui nesta praça não tem, mas em outra que eu fui tinha – é lá no Parque Municipal*”. Com esta resposta, podemos pensar que há uma confusão (muito comum nesta idade em relação a formulação de conceitos) à

respeito da delimitação do espaço e mesmo a consideração de que “praça” e “parque” para esta criança tem o mesmo significado – brincar, passear, tem brinquedos, animais, flores, árvores, etc. A representação do espaço aqui, está associado à semelhança das funções da praça e parque, percebida pela criança e assimilado-as como um só conceito.

Destaca-se também uma preocupação em relação a uma resposta de uma criança que diz que praça “*é um lugar de ficar quieto e agradar as pessoas*”. Esta resposta é singular em relação às outras respostas. Esta criança permaneceu o tempo todo segurando a mão da pesquisadora, enquanto as outras corriam pela praça, não quis falar muito, dizia sempre não saber responder (FIG. 50).



FIGURA 50 – Representação figurativa da percepção da Praça da Matriz

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Outras percepções que confirmam a função da praça para a criança, e estão aliadas às suas vivências, é que a praça é “*um lugar para encontrar os amigos*” (3,41%); “*é onde a gente vai depois da missa*”(3,41%); “*lugar para passear com o cachorro*”(2,27%); “*lugar de abraçar as pessoas*” (1,14%), etc.

Quando questionadas, as crianças sempre respondiam que a “*a praça é um lugar que . . .*”. Em nenhum momento utilizaram a palavra “espaço”. Pensamos ser esta uma palavra não comum em seu repertório lingüístico, mas por outro lado, poderemos analisar utilizando a referência de Tuan (1983) quando nos conduz à reflexão de que a transformação de “espaço” em “lugar” acontece no momento em que dotamos este “espaço” de conhecimentos sensoriais, afetivos, ele é transformado em “lugar”. Como as crianças possuem uma simbiose, uma relação muito íntima com a natureza, as suas percepções se direcionam para a organização dos seus sentimentos a ponto de considerarem a praça com um lugar.

As crianças do Grupo 2, 44,78% responderam que a “*a praça é um lugar legal para passear*”. Uma porcentagem menor, 16,42% disseram ser “*um lugar para brincar*” o que difere do índice registrado pelo Grupo 1 (22,73%), considerado como item principal. Seguindo, o Grupo 2 declarou que a “*praça é onde tem árvore, grama e cachorro*” (14,93%); “*é um lugar bonito*” (7,46%); “*é um lugar onde tem a Feirinha de Artes*” (4,48%); “*é um lugar que tem gente andando*” (2,99%). O restante, representando 1,49% cada resposta, disseram que “*a praça é igual a uma floresta*”; “*é um lugar no meio do nada*”; “*é um lugar especial para todo mundo*”; “*é um espaço livre*” (sendo esta a primeira vez que aparece na fala das crianças a expressão “espaço”); “*é um lugar que tem pessoas sentadas e a Igreja*”; “*um lugar que parece um shopping dos macacos*”.

TABELA 02 - O que é uma praça para você? Grupo 2

RESPOSTAS	n	%
1- Lugar de passear	30	44,78
2- Lugar para brincar	11	16,42
3- É onde tem árvore, grama e cachorro	10	14,93
4- É um lugar bonito	05	7,46
5- É onde tem a feirinha de artes	03	4,48
6- Lugar que tem gente grande andando	02	2,99
7- É igual a uma floresta	01	1,49
8- É um lugar no meio do nada	01	1,49
9- É um lugar especial pra todo mundo	01	1,49
10- Um espaço livre	01	1,49
11- Lugar que tem pessoas sentadas e a igreja	01	1,49
12- Lugar que parece um shopping de macacos	01	1,49
TOTAL	67	100%

Fonte: Pesquisa de Campo, Março – Maio/2007

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Os conceitos apresentados pelo Grupo 2 diferem do Grupo 1 nos **aspectos funcionais, ambientais e comportamentais**, conforme descrição resumida no Quadro II.

QUADRO II - Conceitos da Praça de acordo com a percepção das crianças: Aspectos funcionais, ambientais e comportamentais

ASPECTOS	GRUPO 1 CEMEI	GRUPO 2 Escolas Particulares
Funcionais	<ul style="list-style-type: none"> - Lugar de brincar - Lugar bom - Lugar de passear com o cachorro 	<ul style="list-style-type: none"> - Lugar para passear. - Lugar bonito, legal, especial. - Tem feira de artes. - Lugar que tem pessoas sentadas. - Lugar que parece um shopping de macacos. - Um espaço livre.
Ambientais	<ul style="list-style-type: none"> - Lugar que tem flores, árvores grandes. - Lugar que tem jacarés, leões, onça. - Lugar que não podemos jogar lixo no chão. - Não podemos pisar na grama da praça. - Não retirar as flores 	<ul style="list-style-type: none"> - Lugar que tem árvores, grama. - È igual a uma floresta
Comportamentais	<ul style="list-style-type: none"> - Lugar de ficar quieto e agradar as pessoas. - Lugar para encontrar as pessoas. - Lugar de abraças as pessoas. - Onde a gente vai depois da missa. - Não devemos jogar lixo na praça. - Não pisar na grama. - Não retirar flores. - Lugar para brincar, passear 	<ul style="list-style-type: none"> - Lugar que tem gente andando. - Lugar que tem pessoas sentadas. - Lugar para passear, brincar.

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Elaboração: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Pela exposição destes aspectos, podemos perceber que há por parte das crianças do Grupo 1 uma maior preocupação com a questão ambiental e relevante também se apresentam os aspectos comportamentais associados à afetividade. Os aspectos funcionais aparecem com uma maior representatividade para o Grupo 2 pelo conhecimento maior que detêm sobre este espaço.

As crianças dos dois grupos, ao chegarem à praça, perceberam o quanto possuíam uma forma própria de explorarem o ambiente, de se relacionarem com os objetos existentes, com seus pares, de expressarem suas emoções e de estabelecerem relações sociais e afetivas diversificadas, experimentando, simulando, observando, inventando, nem sempre expressando-se por meio de palavras. Foi perceptível em uma das turmas do Grupo 1, o

quanto as crianças são solidárias, o quanto a partilha era presente em suas atitudes, como por exemplo, no momento de saborearem o picolé. Cada uma oferecia a outra o seu picolé, como uma forma de que todas sentissem o gosto dos diversificados sabores. Outras atitudes foram também percebidas, como a preocupação com os colegas, o não jogar “*papel do picolé no chão*”, não pisar na grama, não retirar as flores, etc. Os professores declararam ser esta uma prática constante das duas turmas tanto dentro do espaço escolar como fora dele. As crianças demonstraram, o tempo todo, que a educação ambiental já se instalava em suas práticas, assim também a urbanidade de tratamento com as pessoas, sem, contudo, serem pressionadas para tal ato. Os professores não estavam próximos no momento em que se observaram esses fatos.

A segunda questão referiu-se ao conhecimento que a criança tem da Praça da Matriz – **Você já conhecia a Praça da Matriz?** Das 88 crianças do Grupo 1 entrevistadas, 22,73% responderam que sim e 77,27% responderam que não conheciam. Acrescentaram às respostas positivas que “*tinham vindo à praça com a mãe*”; “*que foi consultar em uma clínica ao lado da praça*”; “*a mãe a trouxe na igreja aqui da praça e que a mãe a trás aqui direto*”; Quanto às respostas negativas, apenas uma criança disse que “*meu pai e minha mãe nunca quiseram me trazer aqui, bem que eu queria antes conhecer esta praça, pois meu primo já veio e gostou muito*”.

TABELA 03 - Você conhecia a Praça de Matriz? Grupo 1

RESPOSTAS	n	%
Não	68	77,27
Sim	20	22,73
Total	88	100%

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

As referências declaradas por outros componentes da família, como no exemplo, “*meu primo já veio e gostou*”, despertou nesta criança o desejo de conhecer a praça, desejo realizado por ocasião da pesquisa. Esta criança sentia-se inebriada por aquele espaço e demonstrou o tempo todo a sua curiosidade não só pelo espaço restrito, como também pelas imediações da praça. Perguntava constantemente sobre os prédios do entorno da praça – o que era o Centro Cultural, o Palácio do Bispo (se neste palácio havia rei e rainha, porque o palácio não tinha torres, etc.), se era daquele Correio que vinham as cartas recebidas em sua casa, por que esta igreja é tão colorida – se eram as cores de Jesus, que perto da sua casa havia também um posto de gasolina igual aquele ali (apontava para o posto próximo), por que naquela praça não

havia jardim com flores, o que aquelas pessoas faziam na praça, o que era Coreto, estátua, por que a fonte luminosa não iluminava nada e nem tinha água. Observou ainda que os bancos estavam quebrados e que tinha muito mato na grama, muitas folhas secas e que ainda não tinha visto nenhum carrinho de bebê, só tinha velhos sentados nos bancos. Enfim, esta criança questionou muito mais do que foi questionada.

Esta situação nos conduziu à percepção do quanto esta criança acumulou dúvidas por um tempo, até o momento de conhecer a praça. Certamente, os conhecimentos ora adquiridos farão parte do seu referencial conceitual. Julgamos ser importante registrá-los, pois o repertório de indagações foi sendo ampliado à medida que respondíamos as dúvidas. É neste contexto que os conceitos foram se revelando, aqueles “antes” obtidos pelas informações dadas pelo seu primo, e um “depois” que veio como enriquecimentos e esclarecimentos para o seu imaginário interiorizado e agora pertencente ao plano vivido, no imbricamento entre a história individual e as outras histórias contadas (FIG. 51).

Podemos ilustrar a descoberta desta criança com o pensamento de Rousseau (1968), quando, em 1762, escreveu “Emílio ou Da Educação”, em que diz que a criança deve aprender o menos possível pelos livros e pelas palavras, e sim por sua observação e ação (experiências). O conteúdo do saber são os fatos e o método, a observação.



FIGURA 51 – Percepção de uma criança em relação à Praça
Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Durante todo o período em que esta criança manteve guardado o seu desejo de conhecer a praça, ela vivenciou uma realidade constituída em planos distintos. Ao lado do que pôde ser aprendido pelas informações dadas pelo primo, ou seja, o mundo das coisas ouvidas, o mundo imaginário. Certamente, ela formulou suas hipótese a respeito de tudo o que ouviu falar, constatando-as ou refutando-as no momento em que conheceu de fato a praça. Por esta pesquisa, foi dada a esta criança a oportunidade de elaborar seu pensamento através de suas próprias percepções, atuando no meio físico e desenvolvendo referências sobre o mesmo, por meio de suas inúmeras observações e indagações. E por fim, a aprendizagem desta criança foi facilitada quando a pesquisadora colocou-se também como aprendiz diante dela, tentando entrar em seu ponto de vista, em vez de impor seu modo particular de perceber um espaço, o que seria muito diferente do que a criança teria sentido e experienciado a respeito dos novos conceitos.

Nos detivemos mais nesta análise haja vista termos considerado o afã da criança em descobrir aquele novo espaço, o que chamou a atenção de todos que ali estavam presentes. Percebia-se, a todo o momento, o quanto queria aprender e não deixava de acrescentar as suas observações quando respondíamos para ela.

As respostas do Grupo 2 retratam o inverso das apresentadas pelo Grupo 1, pois 94,03% conheciam a Praça da Matriz e apenas 5,97% não conheciam por estarem residindo em Montes Claros há poucos meses. Justificaram as suas respostas afirmativas dizendo de uma maneira muito peculiar e interessante que freqüentam a praça “*desde pequenos*” e outros disseram que “*os pais os trazem aqui todos os domingos, para a Feirinha de Artes*”.

TABELA 04 - Você conhecia a Praça de Matriz? Grupo 2

RESPOSTAS	n	%
Sim	63	94,03
Não	04	5,97
Total	67	100%

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

A terceira questão referia-se a “**O que você mais gostou aqui na praça?** Sobre esta questão o Grupo 1 apresentou uma maior incidência de respostas, 13,64% sobre “*gostei mais do coreto*”, seguido pelas “*Coisas para comprar*” (12,50%), dos “*macaquinhos*” (9,09%), “*de sair da escola*” (7,95%); das “*árvores*” (6,82%) (figuras 52,53,54,55 e 56)



FIGURA 52 – O que mais gostaram na Praça da Matriz (Grupo I)

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.



FIGURA 53 – O que mais gostaram na Praça da Matriz (Grupo I)

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

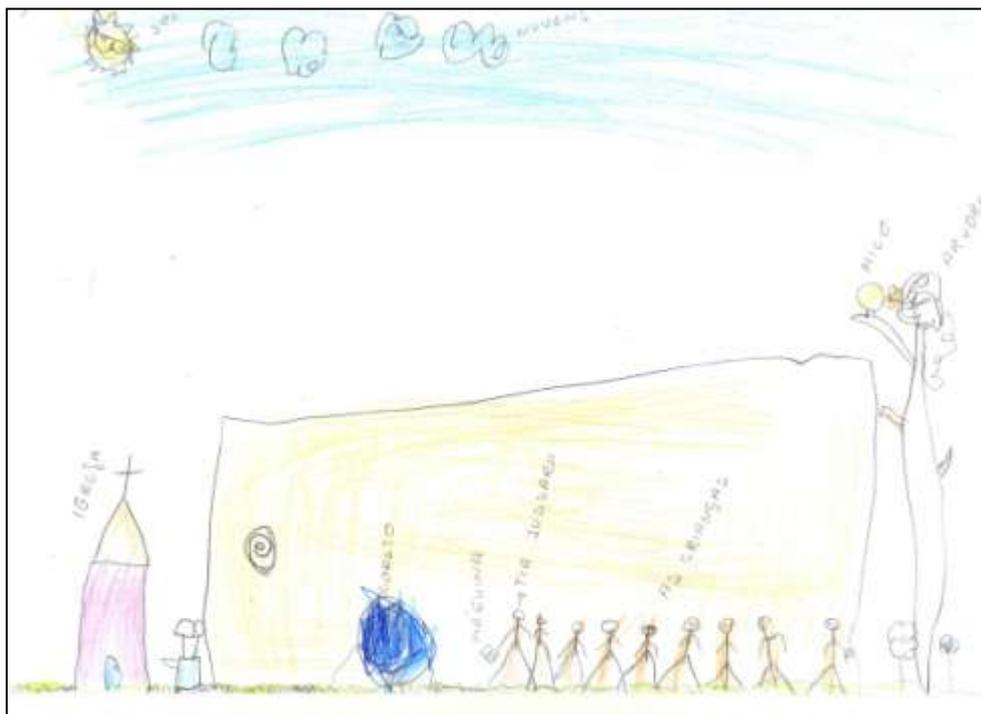


FIGURA 54 – O que mais gostaram na Praça da Matriz (Grupo I)
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.



FIGURA 55 – O que mais gostaram da Praça da Matriz (Grupo I)
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.



FIGURA 56 – Coreto da Praça da Matriz

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Foto: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

TABELA 05 – O que você mais gostou na Praça da Matriz? Grupo 1

RESPOSTAS	n	%
1- Do Coreto	12	13,64
2- Das coisas para comprar	11	12,50
3- Dos Macaquinhos	08	9,09
4- De sair da escola	07	7,95
5- Das árvores	06	6,82
6- Das flores	04	4,55
7- De andar de ônibus	04	4,55
8- Do canto dos passarinhos	04	4,55
9- Da estátua	04	4,55
10- Da igreja	04	4,55
11- De ficar embaixo das árvores	03	3,41
12- Da fonte	02	2,27
13- De vir passear aqui	02	2,27
14- Não respondeu	02	2,27
15- Sentar na grama	02	2,27
16- Gostei de tudo	02	2,27
17- Gostei da tartaruga	02	2,27
18- Dos bancos grandes	02	2,27
19- Do homem barbudo que vende brincos	02	2,27
20- Não gostei de nada	01	1,14
21- Gostei de tudo e até vi uma onça	01	1,14
22- Gostei de você (pesquisadora)	01	1,14
23- Do barulho da água molhando a grama	01	1,14
24- Das meninas bonitas (pesquisadoras)	01	1,14
TOTAL	88	100%

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Outras respostas se enquadram em uma porcentagem de 4,55% quanto a: *gostei de flores, de andar de ônibus, do canto do passarinho, da estátua, da igreja*. E ainda representado 3,41% as crianças declararam que gostaram “*de ficar embaixo das árvores*”. O restante, 2,27% para cada item, destaca que *gostaram da fonte, de vir passear aqui, sentar na grama, de tudo, da tartaruga, dos bancos, do homem barbudo que vende brincos*. Outras, representando 1,14%, responderam que: *gostei de tudo e até vi uma onça, gostei das alunas de Tia Jussara, do barulho da água molhando a grama, das meninas bonitas*. Duas crianças não responderam (2,27%) e uma criança (1,14%) não gostou de nada.

Analisando estas respostas e levando em consideração o pensamento dos teóricos citados neste trabalho, podemos certificar que há realmente uma relação muito próxima das crianças com a natureza. Elas a concebem como parte das suas vidas e isto pode ser observado em suas reações e falas, como o gostar de estar na praça, correndo, brincando observando o caminho das formigas, os macaquinhos que saltavam nas árvores, os pássaros ali existentes, o movimento das nuvens, as flores, o tamanho das árvores, criando as suas hipóteses e lógicas.

Em relação à resposta sobre que mais gostaram foi da “*saída da escola*” (7,95%). (figuras 57,58 e 59) .Percebemos, com isto, que a escola vem a cada dia engessando as crianças em seu espaço delimitado, concebendo a sala de aula como o único *lócus* de produção do conhecimento. Quando Freireit propõe a “aula passeio” para que as crianças pudessem construir os seus conhecimentos em contato com a natureza, certamente concebia um outro de tipo de educação que deveríamos estar preocupados. No entanto, os tempos, espaços e ritmos das instituições educativas obedecem a um currículo ainda cartesiano, fragmentado e fechado em disciplinas e grades, não obedecendo a preceitos ricos em aprendizagens que sejam realmente representativos para as crianças. Pensamos ser este um dos entraves que embaraça a prática docente.



FIGURA 57 – Saída da Escola
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

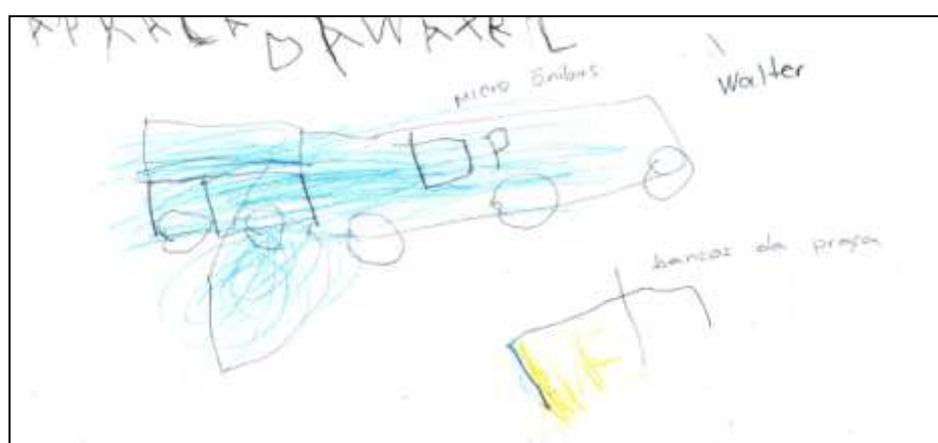


FIGURA 58 – Saída da Escola
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

A presença do “Coreto”(figura 59) na praça despertou o interesse geral das crianças, sendo que 13,64% delas o consideraram como novidade. Não queriam mais sair de lá, era um ir e

vir, um sobe e desce das escadas, como uma forma de explorar e conhecer todos os seus espaços. Lá as crianças cantaram a música “A Tuba do Serafim”, lembrando que a música que aprenderam no CEMEI continha a palavra *coreto*. Esta analogia foi interessante, pois quando uma das crianças fez esta descoberta, todas as outras cantaram também.



FIGURA 59 – O Coreto

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

É evidente que uma pequena parcela de prestação de serviços estava presente na praça, o que era o caso do carrinho de picolé, de pipoca, de algodão doce, coco gelado, de diversas guloseimas, as bancas de revistas, de bijuterias também chamaram a atenção das crianças a ponto de 12,50% declararem que o que mais gostaram na praça foram as “*coisas para comer e comprar*”. Atribuímos a este percentual, a situação econômica das crianças do CEMEI. A maioria é desprovida de alimentação, de moradia. Vivem em barracos de “lona”, ou em cômodos cedidos por parentes. A alimentação básica que recebem na creche muitas vezes representa a única do dia. O grupo de crianças pertencentes ao CEMEI, localizado à oeste da cidade de Montes Claros, manifestou mais intensamente o desejo pela “comida”. Em quase todas as suas respostas, como por exemplo: que cheiros você percebeu na praça, quase todas responderam que sentiam cheiro de almoço, de laranja, de banana, cachorro quente, pipoca, sorvete, picolé, etc.

O andar de ônibus (4,55%) serviu para a descoberta de que para três crianças, representava uma primeira vez, fato que as deixou inquietas. Queriam saber a que horas retornariam, para novamente passearem de ônibus. A estátua de Dr. Chaves (4,55%) presente na praça, foi alvo de muitos questionamentos. As crianças faziam perguntas para a estátua, para os professores e pesquisadores: o que seria uma estátua, porque era daquela cor, o que estaria fazendo ali com os olhos parados, quem a colocou ali, quem era Dr. Chaves, o que ele fazia, etc. (figura 60, 61 e 62)

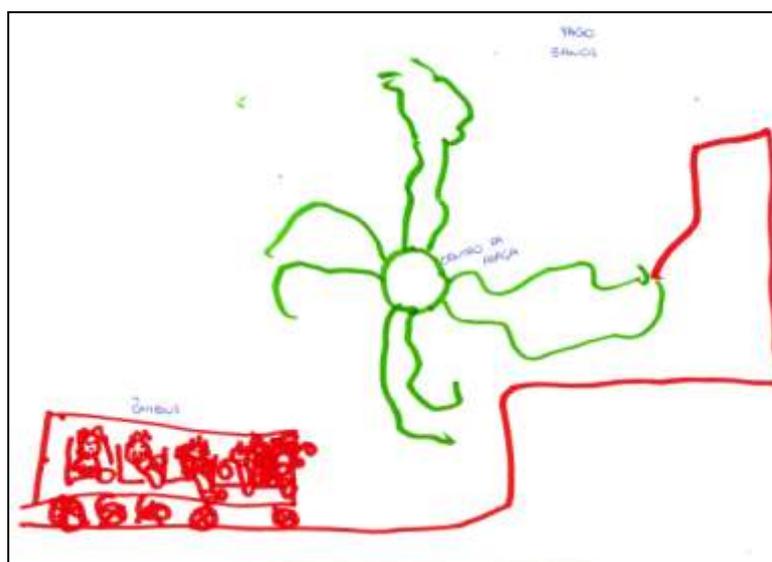


FIGURA 60 – O Ônibus

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

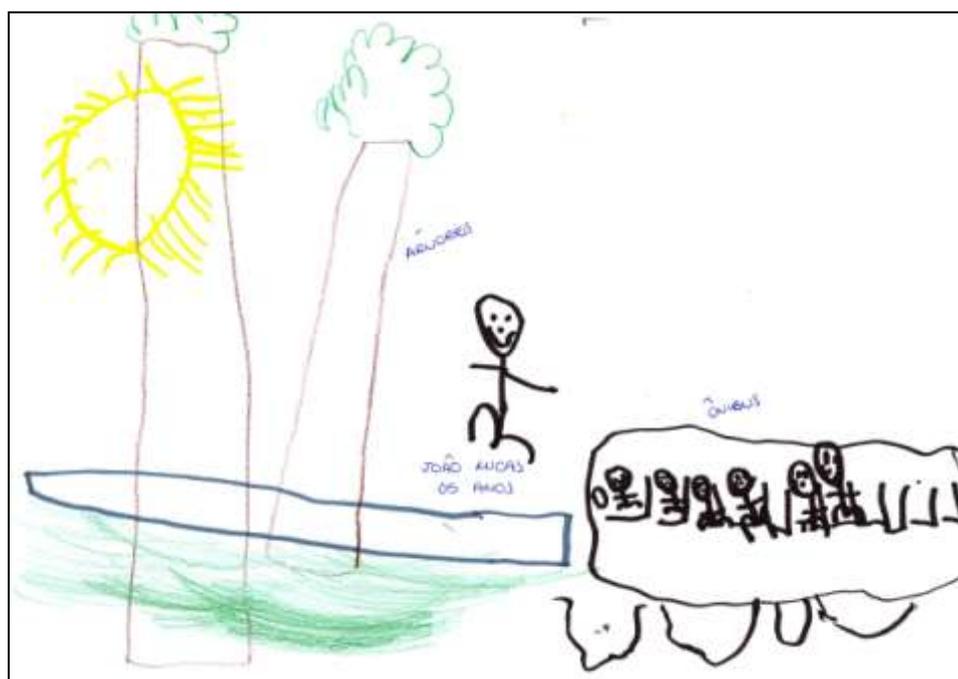


FIGURA 61 – O Ônibus

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

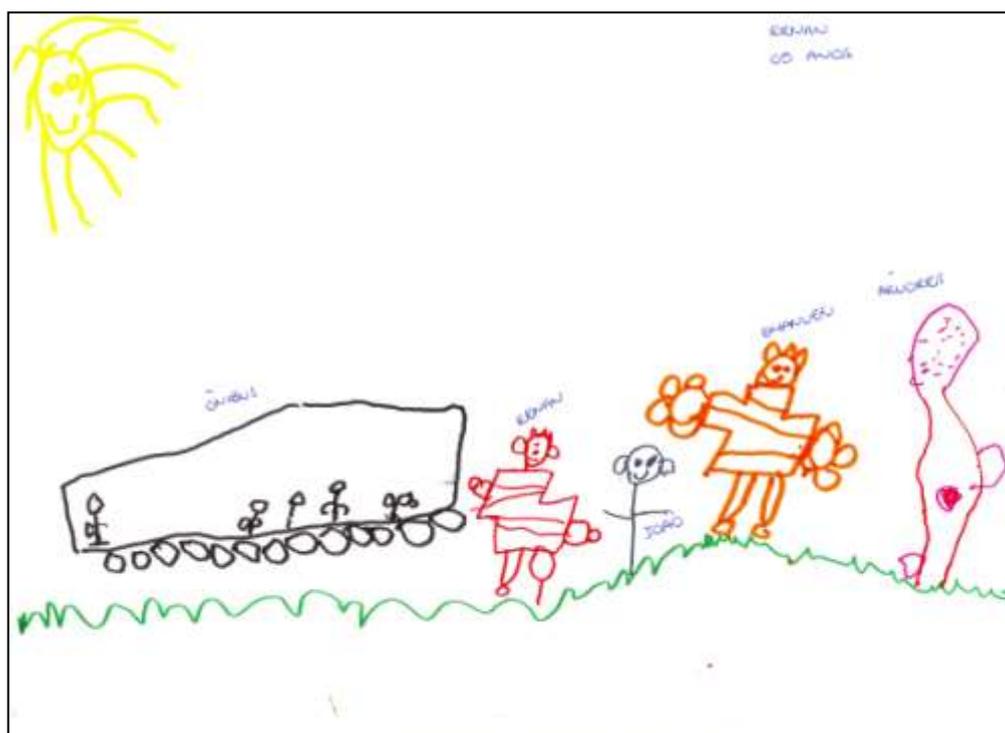


FIGURA 62 – O Ônibus

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

TABELA 06 - O que você mais gostou na Praça da Matriz? Grupo 2

RESPOSTAS	n	%
1- De passear	18	26,87
2- Das árvores grandes	11	16,42
3- Dos Macaquinhos	08	11,94
4- De brincar	07	10,45
5- Das flores	07	10,45
6- Da estátua	03	4,48
7- Do picolé	02	2,99
8- Do observar a praça	02	2,99
9- Dos passarinhos	02	2,99
10- Da igreja	02	2,99
11- De tudo	02	2,99
12- Andar na praça	01	1,49
13- Dos bancos	01	1,49
14- Da ruazinha perto da praça	01	1,49
TOTAL	67	100%

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

A maior porcentagem, 26,87%, apresentada nas respostas do Grupo 2, certifica que gostaram mais na praça *“foi de passear”*, confirmando a maior porcentagem que apareceu na primeira questão sobre o conceito de praça – que é um lugar para passear. Depois, citaram as *“as árvores grandes”* (16,42%); *“os macaquinhos”* (11,94%); gostaram de *“brincar”* e *“das flores”* (10,45%); do *“picolé”*, *“de observar a praça”*; *“dos passarinhos”*, *“de tudo”*, *“da igreja”* (2,99% para cada uma das respostas). Em porcentagem menor, 1,49% cada item, apareceram as questões como: *“andar na praça”*, *“dos bancos”*, *“da ruazinha perto da praça”* e do *“Centro Cultural”*.

Aparecem aqui alguns elementos comuns destacados pelos dois grupos, como por exemplo: *“dos macaquinhos”*, *“das árvores”*, *“ das flores”*, da *“estátua”*, da *“igreja”*, de *“tudo que viu”*, de *“passear”*. A percepção do *“Coreto”*, *“homem barbudo que vende brincos”*, do *“barulho da água molhando a grama”*, das *“coisas para comprar e comer”*, de *“andar de ônibus”*, só foram apresentados pelas crianças do Grupo 1, elementos estes constantes na praça em todos os dias da realização da pesquisa, mas somente percebidos por um grupo em decorrência da novidade que estes despertaram. (figuras 63,64,65,66,67,68 e 69)



FIGURA 63 – O que mais gostaram na Praça da Matriz (Grupo II)

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

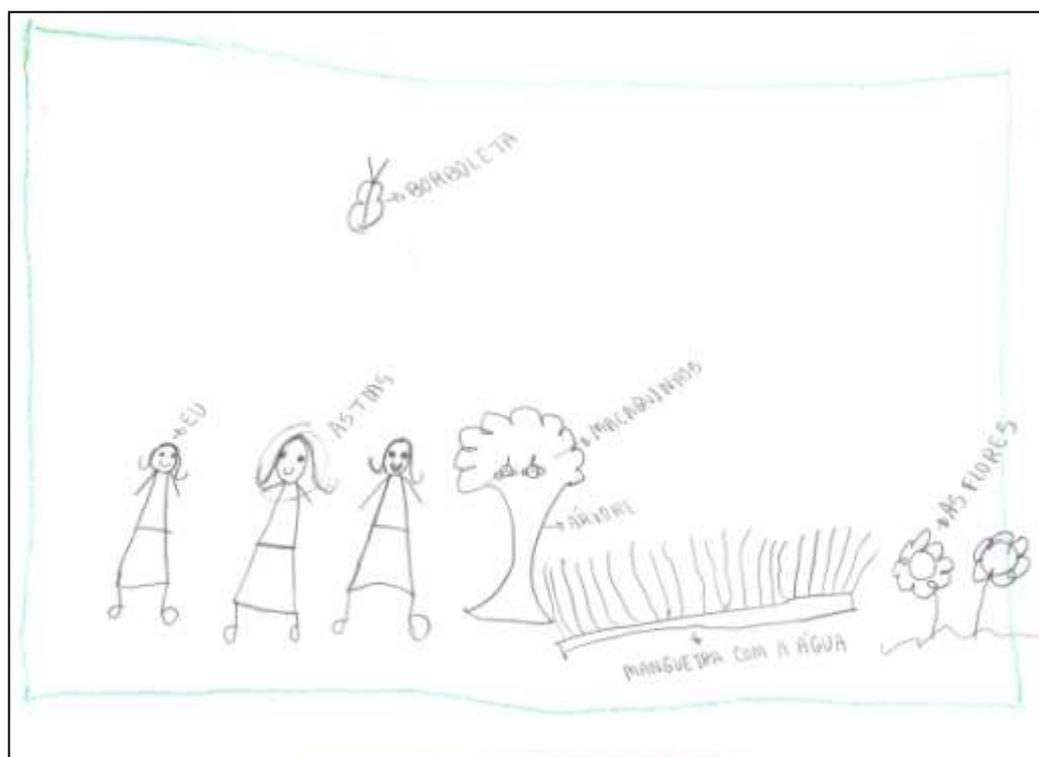


FIGURA 64 – O que mais gostaram na Praça da Matriz (Grupo II)
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.



FIGURA 65 – O que mais gostaram na Praça da Matriz (Grupo II)
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.



FIGURA 66 – O que mais gostaram na Praça da Matriz (Grupo II)
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.



FIGURA 67 – O que mais gostaram na Praça da Matriz (Grupo II)
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.



FIGURA 68 – O que mais gostaram na Praça da Matriz (Grupo II)
Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

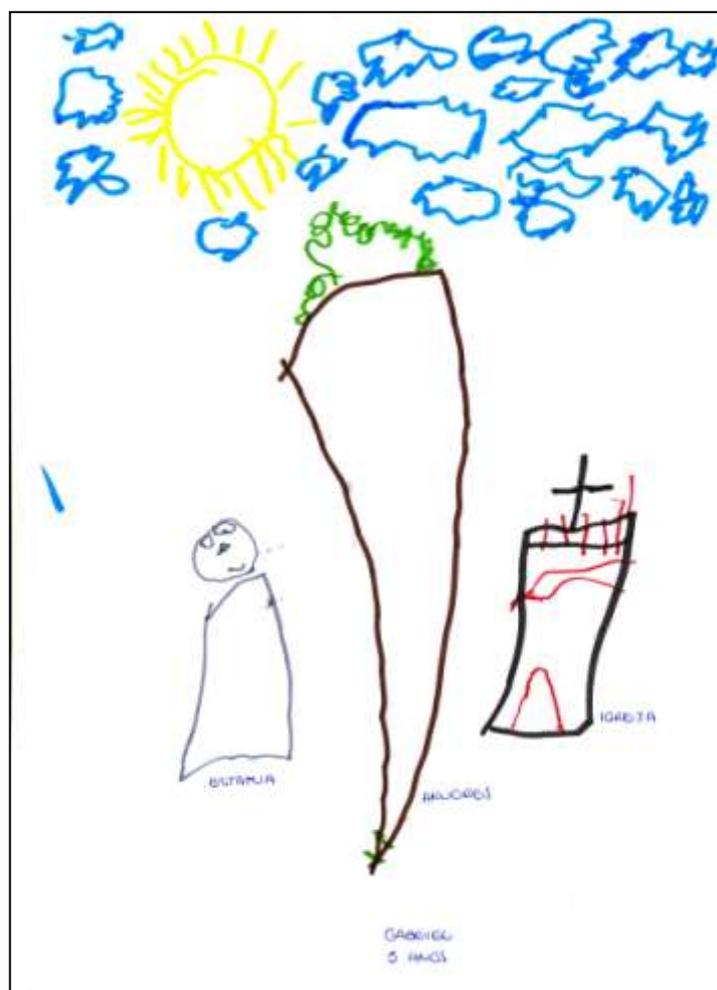


FIGURA 69 – O que mais gostaram na Praça da Matriz (Grupo II)
Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Em relação aos **sons, cheiros, cores, objetos, movimentos** que viram na praça duas crianças do Grupo 1 disseram que não viram e nem sentiram nada, que não queriam responder sobre esta questão, estavam com preguiça, queriam era brincar no coreto.

TABELA 07 - Que sons você ouviu aqui na Praça da Matriz?

RESPOSTAS	Grupo 1		Grupo 2	
	n	%	n	%
1- Pássaros cantando	25	28,41	09	13,43
2- Pessoas conversando	19	21,59	04	5,97
3- De carros	18	20,45	22	32,84
4- De trator	15	17,05	00	0,00
5- Buzinas	08	9,09	00	0,00
6- Do vento	02	2,27	00	0,00
7- Música	01	1,14	00	0,00
8- Motos	00	0,00	14	20,90
9- Dos macaquinhos	00	0,00	11	16,42
10- Ônibus	00	0,00	04	5,97
11- Ambulância	00	0,00	03	4,48
TOTAL	88	100%	67	100%

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Primeiro destacamos a percepção das crianças do Grupo 1, em relação ao **som**: 28,41% ouviram o canto dos pássaros o que mais chamou a atenção das crianças, seguido por 21,59% de pessoas conversando, de carro 20,45%, de um trator 17,05%, buzinas 9,09%, do vento 2,27% e de música 1,14%.

Para o Grupo 2, os **sons** percebidos referem-se aos carros (32,84%), seguido pelo som das motos (20,90%); macaquinhos (16,42%), dos passarinhos (13,43%), pessoas conversando (5,97%), ônibus (5,97%); ambulância (4,48%).

Esta atividade foi desenvolvida, solicitando dos alunos que fechassem os olhos para que pudessem ouvir melhor os sons. O interessante é que alguns não conseguiram ficar totalmente com os olhos fechados (às vezes um aberto e o outro fechado). Disseram que para “*escutar os sons era necessário ver também*”. Sobre esta questão voltamos aos postulados de que a

percepção serve para nos colocar em contato com o meio através dos sentidos: visão, audição, tato, olfação, gustação, que funcionam harmonicamente e com sincronia.

TABELA 08 - Que cheiros você sentiu aqui na Praça da Matriz?

RESPOSTAS	Grupo 1		Grupo 2	
	n	%	n	%
Cheiros				
1- Flores	22	25,00	22	32,84
2- Comida	19	21,59	00	0,00
3- Pipoca	15	17,05	10	14,93
4- Picolé	11	12,50	10	14,93
5- Mato	09	10,23	00	0,00
6- Frutas	04	4,55	00	0,00
7- Esgoto	02	2,27	02	2,99
8- Perfume	02	2,27	01	1,49
9- Onça	01	1,14	00	0,00
10- Lixo	01	1,14	04	5,97
11- Gasolina	01	1,14	00	0,00
12- Pinga	01	1,14	00	0,00
13- Da natureza	00	0,00	05	7,46
14- Fumaça	00	0,00	05	7,46
15- De nada	00	0,00	04	5,97
16- Cachorro quente	00	0,00	02	2,99
17- Plantas	00	0,00	01	1,49
18- De todo o universo	00	0,00	01	1,49
TOTAL	88	100%	67	100%

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Quanto à percepção dos **cheiros** pelo Grupo 1, foi interessante observar que para sentirem os cheiros (aromas e odores) existentes, algumas fecharam os olhos, como repetição da atividade anterior e justificaram as suas ações, dizendo que “*fecharam os olhos para sentir melhor os cheiros*”. O cheiro das flores representa um índice maior de percepções 25,00% seguido pelo cheiro de comida 21,59%, Pipoca 17,05%, picolé 12,50%, mato 10,23% e frutas 4,55%. Os outros percentuais variaram entre 2,27% (esgoto e perfume) e 1,14% (lixo, gasolina e pinga).

Quanto aos **cheiros** percebidos pelo Grupo 2, 32,84% das crianças perceberam o cheiro das flores; 14,93% do picolé; 14,93% de pipoca; 7,46% da natureza; 7,46% de fumaça; 5,97% não sentiram nenhum cheiro; 5,97% destacaram o cheiro de lixo; 2,99% sentiram cheiro de

cachorro quente, seguido por 2,99% sentiram cheiro de esgoto e 1,49% sentiram cheiro de planta, e a mesma porcentagem para: cheiro de todo o universo, de perfume.

Assim como na percepção visual e auditiva, a percepção olfativa desempenha uma função imprescindível em nossa percepção do ambiente. As informações a respeito do espaço e dos objetos nele existentes são fundamentais para a nossa sobrevivência e que não poderiam ser fornecidas pela visão e audição.

TABELA 09 - Que cores você viu aqui na Praça da Matriz?

RESPOSTAS	Grupo 1		Grupo 2	
	n	%	n	%
1- Vermelho	24	27,27	21	31,34
2- Verde	22	25,00	15	22,39
3- Rosa	19	21,59	10	14,93
4- Marrom	09	10,23	07	10,45
5- Amarelo	08	9,09	05	7,46
6- Branco	03	3,41	01	1,49
7- Preto	02	2,27	00	0,00
8- Cinza	01	1,14	01	1,49
9- Azul	00	0,00	06	8,96
10- Turquesa	00	0,00	01	1,49
TOTAL	88	100%	67	100%

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Na percepção das **cores** pelo Grupo 1, o vermelho foi a que mais se destacou, atingindo 27,27%. Posteriormente aparece a cor verde, 25,00%; a cor rosa com 21,59%; o marrom com 10,23%; o amarelo aparece com 9,09%; o branco com 3,41%, a cor preta 2,27% e o cinza com 1,14%.

Em relação às cores, para o Grupo 2, a cor vermelha sobressai com 31,34%; 22,39% a verde; 14,93% a cor-de-rosa; 10,45% a cor marrom; 8,96% para a cor azul, seguindo 7,46% para a cor amarela e 1,49% para as demais cores: cinza, branco e turquesa.

Podemos analisar estas preferências, partindo da idéia de Bèrdard (1998, p.29) de que o “vermelho é a primeira cor que a criança aprende a distinguir”. Esta cor é interpretada como sendo “ativa”. Na praça, as flores eram da cor vermelha e se destacavam na paisagem.

A presença da cor verde que representa a natureza foi relevante nas respostas das crianças. A cor rosa chamou a atenção das crianças porque a Igreja da Matriz possui esta cor. Para muitas crianças era a primeira vez que viam uma “igreja pintada de rosa”, a ponto de uma delas perguntar “*onde fica a igreja de Jesus?*”

Questionada o por quê, ela respondeu que “*aquela igreja era de Nossa Senhora,(figura 70) pois era rosa, a igreja de Jesus é azul, igual a que tem perto da minha casa*”. A percepção da cor aliada ao gênero aparece aqui e em outras situações e questões apresentadas.



FIGURA 70 – Percepção da cor aliada à questão de gênero
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

As cores marrom relacionadas à terra, ao tronco das árvores, o amarelo, uma cor também muito preferida pelas crianças, diz sobre a alegria, a curiosidade; a cor branca, não muito

utilizada pelas crianças, mas percebida em decorrência da cor da blusa do uniforme que usavam. A cor preta está associada muitas vezes às forças inconscientes, de acordo com Bédard (1998, p.33) e representa tudo aquilo que não vemos. A resposta de uma criança em relação à última questão da entrevista que disse ter percebido a cor preta, coincide com a resposta de que “*não gostaram de nada*” na praça.

A cor cinza aparece aqui, citada por uma criança e destaca sobre a oscilação entre o conhecido e o desconhecido, indica insegurança. Esta criança foi a mesma que disse que “*a praça é um lugar para ficar sentado e agradecer as pessoas*”. Essa criança permaneceu o tempo todo segurando a mão da pesquisadora, falou pouco e não interagiu com os colegas.

TABELA 10 - Que objetos você viu aqui na Praça da Matriz?

RESPOSTAS	Grupo 1		Grupo 2	
	n	%	n	%
1- Carrinho de Picolé	15	17,05	04	5,97
2- Carros	12	13,64	16	23,88
3- Trator	09	10,23	00	0,00
4- Árvores	09	10,23	00	0,00
5- Coreto	09	10,23	00	0,00
6- Bicicletas	05	5,68	10	14,93
7- Motos	05	5,68	11	16,42
8- Mochilas	03	3,41	00	0,00
9- Bichos	03	3,41	00	0,00
10- Brincos	03	3,41	00	0,00
11- Flores	03	3,41	00	0,00
12- Estátua	03	3,41	10	14,93
13- Placas	02	2,27	00	0,00
14- Telefone público	02	2,27	00	0,00
15- Cadernos	01	1,14	00	0,00
16- Barracas	01	1,14	00	0,00
17- Posto de gasolina	01	1,14	00	0,00
18- Lâmpadas	01	1,14	00	0,00
19- Bancos	01	1,14	01	1,49
20- Banca de Revista	00	0,00	10	14,93
21- Carrinho de Pipoca	00	0,00	03	4,48
22- Cesto de Lixo	00	0,00	02	2,99
TOTAL	88	100%	67	100%

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Os **objetos** percebidos pelas crianças do Grupo 1 (figura 71) foram variados, conforme demonstra a Tabela 10, com uma representatividade de 17,05% pra o carrinho de Picolé; 13,64% para os carros; 10,23% para o trator, as árvores e para o coreto. A percepção dos objetos demonstrada pelas crianças em um delimitado espaço foi tamanha que precisamos categorizar os objetos. Além de citar os objetos conhecidos, as crianças caracterizavam-os. Os objetos cujos conceitos eram desconhecidos, elas apontavam e perguntavam o que eram e para que serviam.

As crianças do Grupo 2 sinalizaram 23,88% para os carros; 16,42% para as motos; 14,93% (a mesma porcentagem para cada item) as bicicletas, a estátua e a banca de revistas; 5,97% para os carrinhos de picolé; 4,48% para os carrinhos de pipoca; cesto de lixo com 2,99% e bancos com 1,49%.



FIGURA 71 – Objetos percebidos na Praça da Matriz

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

TABELA 11 - Que movimentos você viu aqui na Praça da Matriz?

RESPOSTAS	Grupo 1		Grupo 2	
	n	%	n	%
1- Carros	22	25,00	12	17,91
2- Gente andando	18	20,45	26	38,81
3- Pássaros voando	17	19,32	00	0,00
4- Motos	10	11,36	07	10,45
5- Bicicletas	09	10,23	00	0,00
6- Árvores balançando	07	7,95	10	14,93
7- Formigas andando	03	3,41	00	0,00
8- Lagartixa	02	2,27	00	0,00
9- Folhas caindo	00	0,00	07	10,45
10- Ambulância	00	0,00	05	7,46
TOTAL	88	100%	67	100%

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

A percepção de **movimento** é uma experiência qualitativa. O sistema visual primeiro interpreta as imagens para depois processar a percepção do movimento. Nesta questão, as crianças do Grupo 1 destacaram o movimento dos carros, 25,00%; gente andando, 20,45%; pássaros voando, 19,32%; de motos, 11,36%; bicicletas, 10,23%; árvores balançando, 7,95%; formigas andando, 3,41% e lagartixa 2,27%.

Para a percepção de movimento,(figura 72) instala-se uma percepção maior do Grupo 2, 38,81% para movimentos de gente na praça; 17,91% para os carros; 14,93% observaram as árvores; motos e folhas caindo, 10,45% e ambulância com 7,46%.

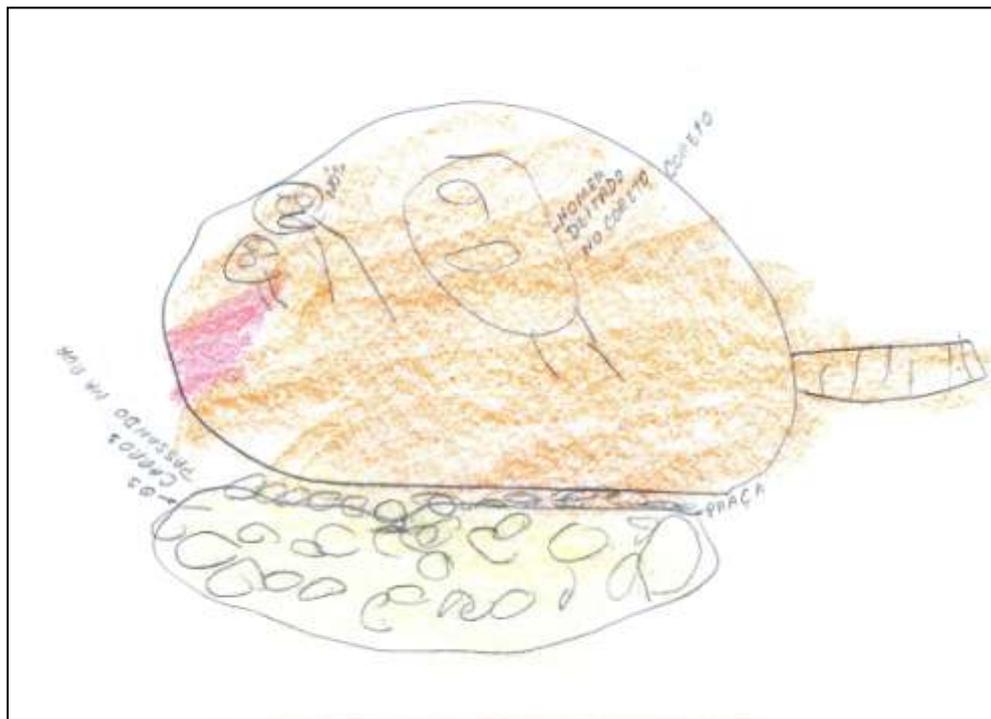


FIGURA 72 – Percepção de Movimento

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Percebemos que o tráfego de carros, motos e bicicletas é intenso no entorno desta praça, algumas crianças concentraram as suas observações em pequenos movimentos, tais como, o das formigas andando e da lagartixa. Pela capacidade investigativa muito acentuada da criança nesta idade de 5 anos, certamente os outros movimentos de objetos maiores tenha chamado a atenção delas, mas pelo espírito observador encontraram outros de menor interesse para a maioria.

O movimento de um trator que passava pela praça no momento das entrevistas com um dos grupos de crianças, chamou a atenção de todas elas. Foi necessária uma pausa nas entrevistas e somente houve continuidade após as crianças se concentrarem novamente. Muitas histórias foram contadas sobre o “trator”. Cada uma delas crianças queria destacar ainda mais o seu conto, fantasiando-o.

Entrelaçando as percepções dos dois grupos, podemos declarar que a maioria das percepções foi coincidente, ocorrendo poucas variações, como o caso do “cheiro de pinga” que só foi destacado por uma criança do Grupo 1, em decorrência da situação vivenciada cotidianamente. A igualdade de respostas foi evidenciada em relação às cores. Os dois grupos

declararam as percepções sobre as mesmas cores sendo que uma criança do Grupo 2 destacou uma tonalidade do azul – azul turquesa - o que não aconteceu aos demais.

Situação parecida ocorreu no que tange à percepção dos cheiros. As crianças do Grupo 1 e 2 perceberam os cheiros das flores, picolé e pipoca, como os de maior representatividade. Quanto aos objetos, há relevância nos dois grupos para o carrinho de picolé, carros, sendo que no Grupo 2 não houve nenhuma sinalização para o Coreto. Por último, a percepção de movimento, embora vários itens terem sido repetidos, não houve percepção para o movimento das formigas, da lagartixa e dos pássaros voando.

Quando perguntado se “**Você brinca em uma praça perto da sua casa?**”, 52,27% das crianças pertencentes ao Grupo 1 responderam que sim e 28,41% responderam que não; 17,05% declararam que *não tinha praça próximo a sua casa*; 2,27% respondeu que *só de vez em quando*. As razões apresentadas por não brincarem em praças foram as mais diversas, sendo que “*minha mãe não me leva*”, “*é perigoso*” foram as mais frequentes. Uma das crianças declarou que “*já brincou uma vez, mas não sabe em qual praça*”.

TABELA 12 - Você brinca em uma praça perto da sua casa? Grupo 1

RESPOSTAS	n	%
1- Sim	46	52,27
2- Não	25	28,41
3- Não tem praça perto da minha casa	15	17,05
4- De vez em quando	02	2,27
TOTAL	88	100%

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

TABELA 13 - Você brinca em uma praça perto da sua casa? Grupo 2

RESPOSTAS	n	%
1- Não	34	50,75
2- Sim	22	32,84
3- Não tem praça perto da minha casa	11	16,42
TOTAL	67	100%

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Os resultados da pesquisa com o Grupo 2 apontaram que 50,75% das crianças não brincam em praças; 32,84% responderam que sim e 16,42% declararam não ter praça próxima à residência.

A análise comparativa se faz partindo da constatação de que a maioria das crianças do Grupo 1 não conheciam a Praça da Matriz, mas brincam em praças próximas às suas residências. As crianças do Grupo 2 conheciam a Praça da Matriz, mas não brincam em praças próximas às suas residências.

O índice de respostas negativas realça o que anteriormente declaramos ser, hoje, a praça um espaço em que as crianças não mais frequentam. Primeiro pelas funções atuais que a praça exerce e segundo, pelo perigo que se instalou nos espaços públicos e terceiro, por as crianças não terem mais a companhia dos pais para os passeios em locais públicos.

A combinação de todos estes fatores nos leva a perceber as transformações urbanas existentes e que não têm privilegiado espaços para as crianças. O lazer dos infantes, reduz-se a um espaço controlado pelos adultos, normatizado, e a “casa” torna-se referência para o brincar, não mais nos quintais das casas, mas no interior delas. Como afirma Ecléa Bosi (1995) “*a casa é o centro geométrico do mundo para o habitante*”. Pensar sobre a casa como uma das primeiras relações espaciais da criança é pensá-la também como ponto de partida para a exploração de outros espaços.

Através das respostas das crianças podemos ainda pensar em um retorno a esta referência, pois os outros espaços estão hoje adquirindo novas funções. É preocupante, no entanto, as tramas das relações socioespaciais que se constroem e se tecem na vida cotidiana. O esvaziamento da praça, lugar dos brinquedos e brincadeiras, dos passeios, da socialização das crianças deixa cada vez mais evidente o espanto que nos causa as apropriações dos espaços públicos por tantas funções que vão surgindo com a evolução das cidades, deixando marcas e traços de organizações de comportamentos e apropriação dos lugares.

A não existência de praças próximas às residências das crianças foi declarada em um tom de desapontamento, pois queriam “*brincar em uma praça com os amigos e que só têm brincado na escola*”

Por último, foi perguntado às crianças do Grupo 1 “Do que sentiram falta nesta praça?” As respostas para esta questão, também foram variadas e em grande quantidade, 40,91% “declararam que sentiram falta de brinquedos”; 12,50% sentiram falta de comida; 5,68% de mais árvores. Outros elementos apareceram, conforme nos mostra a Tabela 14.

TABELA 14 - Do que você sentiu falta nesta praça? Grupo 1

RESPOSTAS	n	%
1- Brinquedos	36	40,91
2- Comida	11	12,50
3- Mais árvores	05	5,68
4- Bichos	04	4,55
5- Carrinho de bebê	04	4,55
6- Mais crianças	04	4,55
7- Lâmpadas nos postes	04	4,55
8- Mais flores	03	3,41
9- Capoeira	02	2,27
10- Mais bancos	02	2,27
11- Grama verde	02	2,27
12- Mais macacos	02	2,27
13- Água na fonte	02	2,27
14- Quadra	01	1,14
15- Músicas	01	1,14
16- Lixeiras	01	1,14
17- Jardim bem bonito	01	1,14
18- Ferro velho para vender	01	1,14
19- Latas para vender	01	1,14
20- De nada	01	1,14
TOTAL	88	100%

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Foi interessante a observação de uma criança: “aqui nesta praça só tem gente grande – cadê as outras crianças?” E outra, percebeu que não havia lixeiras e disse: “a lixeira aqui nesta praça fica longe, fica do lado de fora da praça”, acrescentando “que assim as pessoas ficam porcas e jogam lixo no chão”. A preocupação com a localização das lixeiras, nos conduz ao pensamento de que a educação ambiental se faz presente, pois há preocupação em manter o ambiente limpo assim como o pensamento de que a praça é um local que deveria estar cheio de crianças.

Ainda em relação às falas das crianças sobre esta última questão, registramos o seguinte:

- Uma criança mostrou à pesquisadora alguns periquitos (ela sentiu falta de mais passarinhos na praça) nas árvores, porém a pesquisadora não os enxergava. Então perguntou onde estavam, a criança disse: “escuta então o barulho deles cantando”.
- Outra criança disse ter sentindo falta de bonecas para as meninas e de carrinhos e de bolas de basquete para os meninos. Meninas também brincam de carrinho, mas tem que ser rosa e carrinho de menino é preto, igual ao do homem aranha. Nota-se aqui a distinção de gênero e representações de cores para os meninos e meninas, representações tão difundidas em nossa sociedade e reproduzidos pela família, escola.



FIGURA 73 – A Percepção do Semáforo

Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

O semáforo aparece no desenho de uma criança (FIG. 73) como um elemento anteriormente não apresentado em nenhum outro desenho, embora todas as crianças tenham feito o percurso da escola até a Praça da Matriz onde, neste percurso, haviam semáforos.

Sobre a inexistência de “*carrinho de bebê*” na praça, esta resposta aparece em decorrência de que em outra praça que a criança frequentou havia muitos bebês passeando. Com isto, e aproveitando o pensamento de Piaget em relação aos esquemas que são construídos pelas crianças à medida que vão explorando o ambiente, a criança havia generalizado sobre a questão – toda praça tem carrinho de bebê. Neste momento houve uma desestruturação do pensamento, pois essa criança reorganizou seus conceitos, formulou outros – não é em toda praça que encontramos carrinhos de bebê, seguindo a lógica da acomodação.

Uma outra questão ilustra bem a fase na qual estas crianças estão inseridas – Estágio Pré-Operatório, ocasião em que o simbolismo está fortemente presente. Uma criança, em quase todas as respostas inclui “*uma onça*” (*figura 74*) em seu repertório imaginativo. Ela viu uma onça na praça, sentiu o seu cheiro, seu movimento, descreveu sua cor, ouviu o som da onça. Somente na última questão “Do que sentiu falta na Praça”, a criança não respondeu nada. Foi perguntado a ela se tinha sentido falta de mais algum animal, ela respondeu: “*só vi mesmo uma onça, tá bom*”.



FIGURA 74 – A Percepção de uma onça na Praça da Matriz (simbolismo)
 Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

No jogo do faz-de-conta, a criança constrói símbolos (que podem ser únicos) sem constrangimentos. São invenções que representam qualquer coisa que ela deseja. O raciocínio

das crianças nesta fase é centralizado, rígido e, às vezes, inflexível, dado à impossibilidade de levar em conta várias relações ao mesmo tempo.

Para Vygotsky (1987), o processo imaginativo infantil está relacionado ao desenvolvimento. Seus interesses são mais simples e elementares, sua relação com o meio é menos complexa e menos flexível do que a do adulto, que tem maiores possibilidades de combinação do material imaginativo. As crianças acreditam e vivem de maneira mais espontânea e menos reprimida as suas fantasias. A imaginação está relacionada, diretamente, com a riqueza de experiências vividas pelo indivíduo. As experiências são a base da imaginação, por isso, quanto mais variadas e ricas forem, mais abundante será a fantasia.

A percepção da falta de água na fonte, de um jardim bonito, lâmpadas nos postes, mais bancos, de uma quadra, é reveladora quanto aos problemas existentes na praça e por ser considerada o Núcleo Histórico da cidade deveria estar em melhores condições. Possivelmente preocupadas com a qualidade ambiental deste espaço, as crianças acabam referendando o pensamento de Robba e Macedo (2003, p.44) quando destacam os valores ambientais, como a presença de mais árvores, flores, pássaros. Além de terem citado os valores funcionais da praça ao relatarem como gostaram de correr, brincar, descobrir os macaquinhos, do coreto, etc. Também certificaram de que a praça representa um lugar de passagem do homem urbano, lugar dos “sem teto”, dos pequenos comércios e prestação de serviços, ou seja, da função eclética da praça nos dias atuais.

Ainda sobre esta última questão, uma criança disse sentir falta na praça “de ferro velho para vender”, outra sentiu falta de “latinhas para vender”. A renda familiar desta criança advém da venda de ferro velho, segundo informações da professora, assim também da outra criança que sentiu falta das latinhas para vender. Uma outra criança relatou sentir “*cheiro de pinga*”. Em sua casa moram os pais e tios e todos são alcoólatras. Outra disse para a pesquisadora ter medo da polícia que estava na praça pois “*a polícia prendeu o meu pai e meu tio porque roubaram umas coisas*”.

A situação e convívio social destas crianças deixam evidentes os problemas sociais com os quais elas convivem o tempo todo. Enquanto as outras crianças, também de classe social menos favorecida, sentiam a ausência de brinquedos, duas percebiam a praça como um lugar de onde retirariam a sobrevivência. As duas últimas também conviviam com um outro tipo de

problema social na família – o alcoolismo e a prisão do pai e tio. Estas observações nos conduzem ao pensamento de que o mundo é percebido qualitativamente, afetivamente e valorativamente.

Arregimentei em Arroyo (2004) palavras que pudessem caracterizar tais questões em que ele escreve sobre as Imagens Quebradas da Infância, aquelas imagens de bondade e inocência de que a infância era metáfora, representava uma aspiração e inspiração para os ideais da pedagogia e do magistério e até para os ideais da civilização. Quando chegam nas escolas ou perambulam pelas ruas, as crianças se revelam nada inocentes, nosso imaginário se quebra e com ele se quebram os ideais da pedagogia, da docência e até da civilização.

Uma criança, em momento algum, manifestou-se oralmente sobre a sua percepção de praça. O comportamento dela é o mesmo, de acordo com o relato da professora. A interação com a turma é muito boa, conversa com seus colegas, mas nunca na presença de adultos. No desenho, (figura 75) sua percepção sobre a praça é representada somente pelas crianças com fisionomias descaracterizadas. O esquema corporal não está, ainda, desenvolvido, e pela sua idade já deveria conter um maior número de elementos.

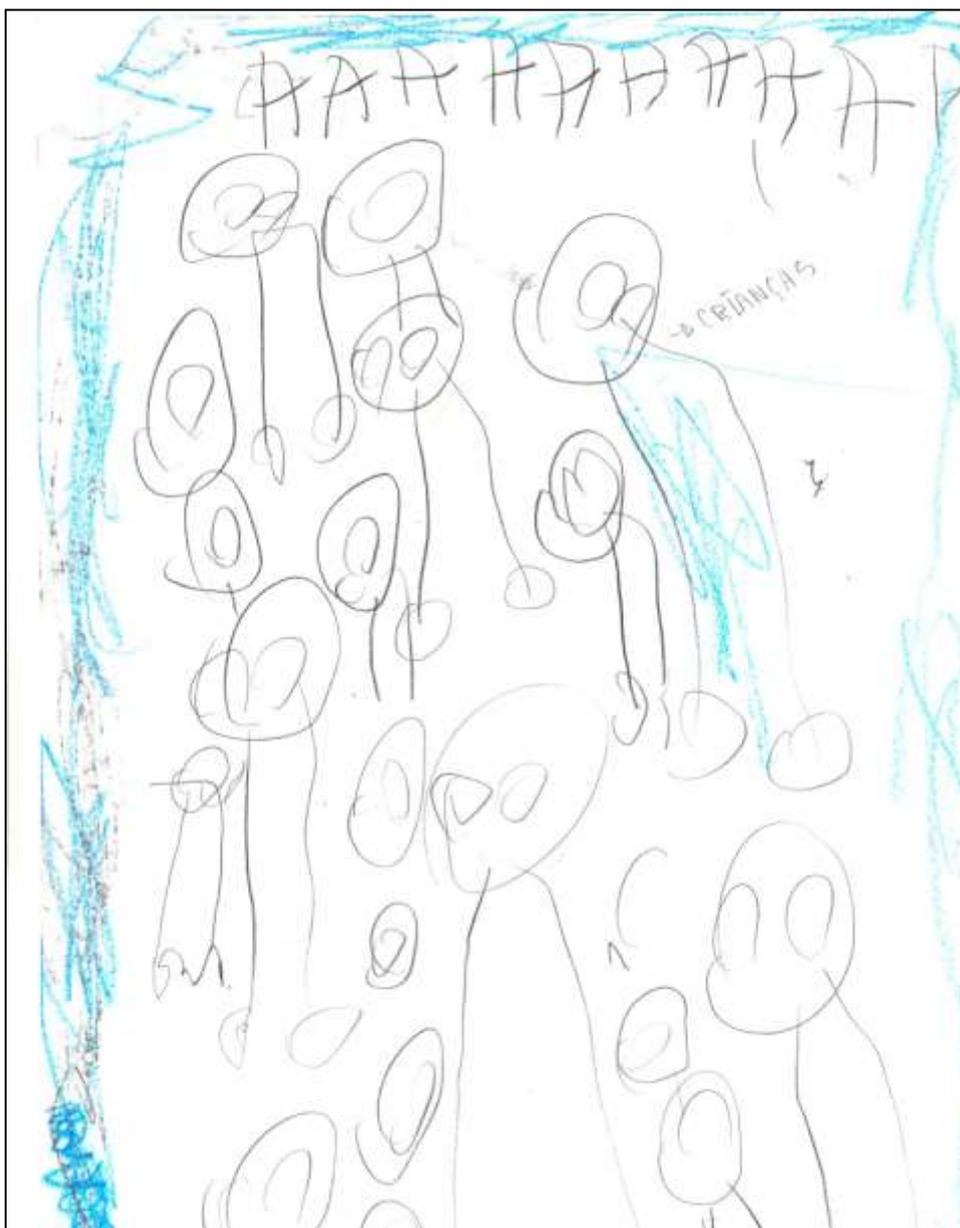


FIGURA 75 – Condicionantes psicológicos da percepção de uma criança
Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Constata-se que a oralidade aliada ao desenho poderá revelar a nós educadores, uma série de questões, pois necessitamos estar atentos. A percepção espacial desta criança comporta a utilização de toda a página em formatos, em sua maioria, com dimensões grandes.

A percepção envolve nossa vida social, isto é, os significados e os valores das coisas percebidas decorrem de nossa sociedade e do modo como nela as coisas e as pessoas recebem sentido, valor ou função. Estes fatores para estas crianças representam condutas vitais, assim a

praça oferece em outras ocasiões, um acesso prático de realização de suas necessidades de sobrevivência e em outras ocasiões, representa espaço para o lazer.

Sobre a questão: “Do que sentiram falta na Praça da Matriz”, as crianças do Grupo 2 especificaram várias questões, tais como: brinquedos (14,93%); mais flores (14,93%); da grama verde (14,93%); da limpeza da praça (8,96%); não respondeu (7,46%); mais árvores (7,46%); pessoas vendendo balões (4,48%); pessoas cantando no coreto (4,48%); fonte funcionando (2,99%); lago cheio de peixinhos (2,99%); um teatro ao ar livre (2,99%); não sentiu falta de nada (2,99%) e o restante, 1,49% para cada afirmativa, destacamos: trenzinho da alegria; de leões, gente pequena, bolinhas de sabão, pintura dos bancos; dos braços da estátua; de mais bancos.

TABELA 15 - Do que você sentiu falta nesta praça? Grupo 2

RESPOSTAS	n	%
1- Brinquedos	10	14,93
2- Mais flores	10	14,93
3- Da grama verde	10	14,93
4- Da limpeza da praça	06	8,96
5- Não respondeu	05	7,46
6- Mais árvores	05	7,46
7- Pessoas vendendo balões	03	4,48
8- Pessoas cantando no coreto	03	4,48
9- Fonte funcionando	02	2,99
10- Lago cheio de peixinhos	02	2,99
11- Teatro ao ar livre	02	2,99
12- Não sinto falta de nada	02	2,99
13- Trenzinho da Alegria	01	1,49
14- De Leões	01	1,49
15- Gente pequena	01	1,49
16- Bolinhas de sabão	01	1,49
17- Pintura dos bancos	01	1,49
18- Dos braços da estátua	01	1,49
19- Mais bancos	01	1,49
TOTAL	67	100%

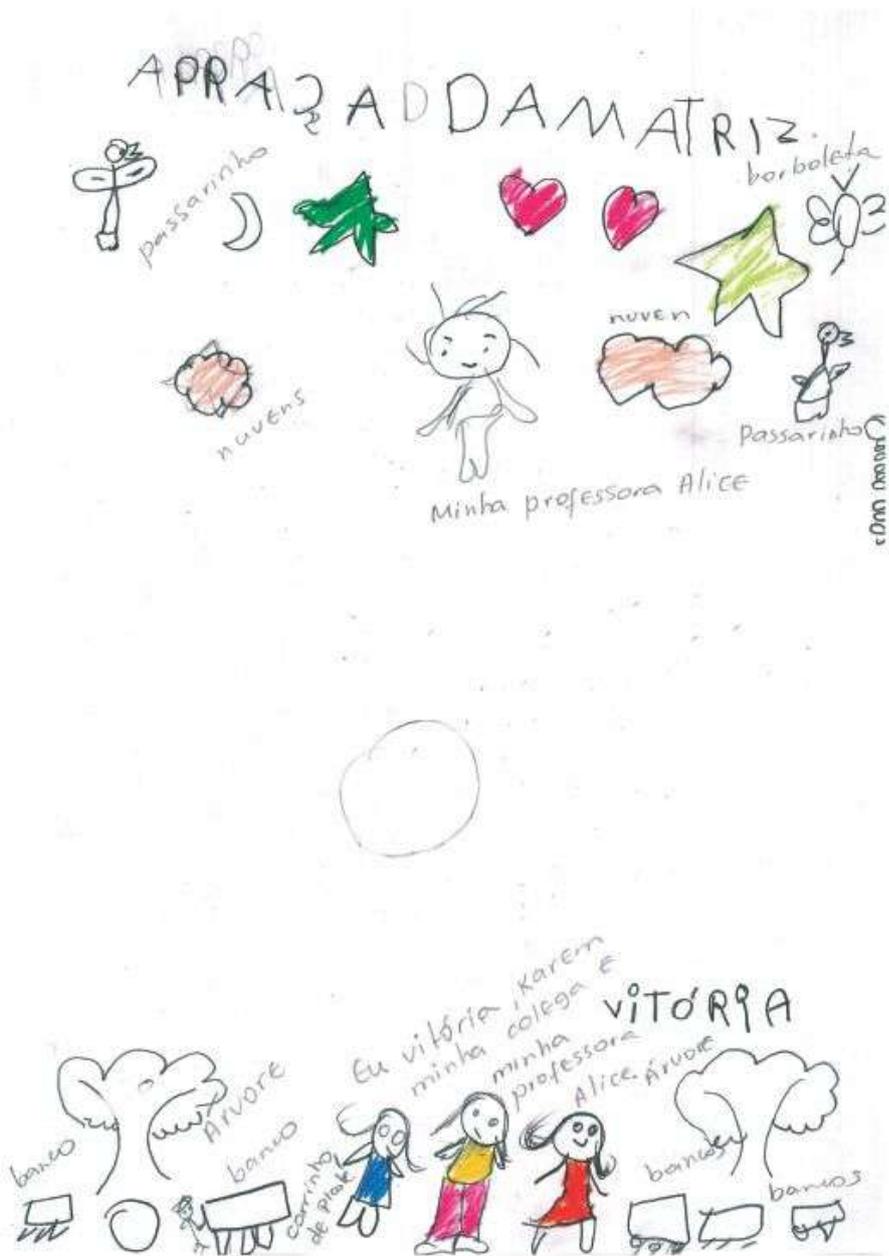
Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Organização: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Os dois grupos realçaram a ausência de brinquedos na praça, sendo que o Grupo 1 relatou que faltava na praça “balanço, escorregador, bola, boneca” e o Grupo 2 fez suas observações ressaltando a ausência de brinquedos eletrônicos, de jogos de tabuleiro, bicicletas, etc. O Grupo 2 fez referências mais acentuadas quanto à estética da praça, como a pintura dos bancos, a colocação dos braços da estátua, de um lago, limpeza da praça, a fonte funcionando. Enquanto o Grupo 1, embora apareça em suas percepções a limpeza da praça, a colocação de lixeiras, a falta de água na fonte, lâmpadas quebradas nos postes, mais bancos, sentiram também falta de uma quadra, de carrinhos de bebê, de latinhas e ferro velho para vender e de pinga.

Considerações Finais

Entrelaçamento as percepções



*"A Praça é um brinquedo
para brincar"*

CONSIDERAÇÕES FINAIS

ENTRELAÇANDO AS PERCEPÇÕES

“Escrever é um caso de devir, sempre inacabado, sempre em via de fazer-se e que extravasa qualquer matéria visível ou vivida”

(Gilles Deleuze)

Este momento de concluir um trabalho de pesquisa nos causa sempre um desejo de retomar questões que surgiram no decorrer de sua realização ou após a sua conclusão, o que nos conduz a querer continuar. O escrever é assim como disse Deleuze, inacabado. O vivido nos abre novas percepções para outras investigações

Ao eleger a percepção infantil como alvo das nossas reflexões, assumimos desde o início, não apenas como um exercício, mas, sobretudo, como um desejo de desvendar a beleza do pensamento infantil fecundo de fantasias, imaginações e fascínio em toda a sua extensão e inteireza. Distante dos nossos olhares viciados de adultos e das ações desprovidas de sensibilidades que as crianças apresentam em intensidades maiores, Cecília Meireles aborda sobre “o quanto parecemos envelhecidos com o vício dos nossos preconceitos e a fraqueza das nossas desesperanças”. De forma contrária, as crianças são esperançosas, nos mostram através de atitudes simples aquilo que insistimos em não enxergar com a nossa mania de gente grande.

Desde o período inicial de nossos estudos e escrita, delimitação progressiva do foco de estudo da pesquisa, durante toda a fase da coleta e análise dos dados até a revisão final do trabalho, devemos confessar que foi uma tarefa considerada complexa, pois pesquisa com crianças exige do pesquisador muita perspicácia e conhecimento do comportamento infantil, mas, não destituiu o entusiasmo e surpresas constantes nas falas de cada grupo de crianças.

Neste tempo, fizemos descobertas valiosas, confirmamos idéias de grandes teóricos, amadurecemos conhecimentos de ordem prática, estabelecemos vínculos com as instituições, proporcionamos às alunas pesquisadoras oportunidades pra o envolvimento com a pesquisa, além de propiciar às crianças oportunidades de construir novas bases conceituais sobre um espaço até então desconhecido por algumas delas. E ainda, houve o reconhecimento da importância dos estudos sobre a percepção infantil, incipientes ainda quanto à sua relevância.

Levando em consideração as nossas “raízes crianceiras” e as nossas convicções de educadoras, é que pensamos em uma educação de qualidade para as crianças, principalmente, daquelas desprovidas de ambientes desafiadores, alegres, divertidos onde as atividades elevem sua auto-estima, valorizem e ampliem as suas curiosidades e experiências em seus universos culturais. Pensamos em ambientes que agucem a sua capacidade de pensar, de atuar, de decidir, de expressar. Pensamos em um ensino da Geografia em que o espaço “lá de fora” seja substituído pelo espaço interior da sala de aula. Pensamos em uma real Educação Ambiental e que esta seja deflagrada na infância, aproveitando esta íntima relação da criança com a natureza.

Isto por que um trabalho realmente educativo e neste caso, em relação à Percepção Ambiental com as crianças, esteja vinculado ao lúdico e que entenda o pedagógico como cultural, que haja a desconstrução da idéia de aluno de aula e o conceba como um sujeito criança num espaço, num lugar de convivências onde as relações estabelecidas possam estar alicerçadas em sentimentos de pertencimento, em percepções reveladoras que possam produzir marcas de comunhão com a natureza para que não seja destituída a imagem do(a) menino(a) como Manoel de Barros recita em seu poema “Apanhador de Desperdícios”:

*Uso a palavra para compor os meus silêncios.
 Não gosto das palavras
 fatigadas de informar.
 Dou mais respeito
 às que vivem de barriga no chão.
 Tipo água pedra sapo.
 Entendo bem o sotaque das águas.
 Dou respeito às coisas desimportantes
 E aos seres desimportantes.
 Prezo insetos mais que aviões.
 Prezo a velocidade das tartarugas
 Mais que a dos mísseis*

Se a infância vem então sendo reconstruída, reinventada, é preciso que saibamos inventar novas práticas pedagógicas e sirvam para o sustentáculo de uma educação transformadora, em que a leitura de mundo das crianças seja feita através de suas percepções e que a leitura que os adultos fazem das crianças, seja feita com elas e não através de paradigmas ancorados em práticas ultrapassadas e livrescas. Pensamos em uma Pedagogia, em uma Geografia transformadoras, que enxerguem a criança com direitos, compreendam a sua competência, escutem a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada.

Reafirmamos, principalmente, após o término deste trabalho o quanto as crianças necessitam de novos espaços para a aprendizagem. Apesar de as crianças participantes da pesquisa pertencerem a diferentes classes sociais, raramente se diferenciam nas capacidades perceptuais básicas como as habilidades de ouvir, sentir cheiros ou odores, perceberem movimentos, cores e objetos constantes na Praça da Matriz. Porém, a marca produzida pelas suas percepções diz respeito aos aspectos socioculturais o que causa efeitos sobre as suas percepções sobre um mesmo espaço.

São distintas as vivências e percepções de cada um dos grupos de crianças participantes da pesquisa. As falas das crianças indicam e revelam aspectos da vida e do mundo concreto com uma sabedoria tal, por vezes comovente. O meio social em que a criança vive, engloba um conjunto de forças em suas atitudes frente à exploração do meio ambiente, em seu conceito abrangente. Com isso surge uma preocupação - na escola, os professores têm desenvolvido a educação para o meio ambiente, utilizando, muitas vezes, conteúdos reproduzidos em sua antiga formação acadêmica, ficando presos a meros conceitos constantes em livros didáticos, referentes à educação ambiental, omitindo os aspectos sociais. A leitura de mundo, de vida que têm as crianças, e pelo que constatamos com esta pesquisa, nos aponta claramente que não podemos e nem devemos ignorar a compreensão do que é ser e estar no mundo e que cada um percebe e está neste mundo de forma diferenciada. Podemos ilustrar esta questão com o pensamento de Husserl (1996, p.36) quando escreve que *“pessoas diferentes que simultaneamente percebem as mesmas coisas nunca têm exatamente a mesma percepção.”*

As respostas das crianças dos dois grupos (Grupo 1 dos CEMEI e Grupo 2 das escolas particulares) denotam as suas percepções e vivências diárias. As crianças do Grupo 1, não declararam por exemplo que sentiram falta na Praça de: feira de artes; de pessoas vendendo balões; pessoas cantando no coreto; teatro ao ar livre; lago com peixinhos; trenzinho da

alegria; bolinhas de sabão; braços da estátua. Suas percepções e observações relacionam-se à praça como um lugar de encontrar com os amigos; onde a gente vai depois da missa; lugar para abraçar as pessoas. Perceberam que estavam faltando lâmpadas nos postes, não viram carrinhos de bebês; capoeira; uma quadra; ferro velho e latinhas para vender.

As crianças do Grupo 2, por já conhecerem a Praça da Matriz e ser esta representar um dos tipos de lazer usual, não demonstraram muita curiosidade e suas observações foram feitas com objetividade, respostas bem diretas. As outras crianças pertencentes ao Grupo 1, prestaram atenção em tudo, questionaram muito, observaram tudo com muita curiosidade.

Retomando os nossos objetivos específicos, podemos finalizar as nossas considerações, declarando que conseguimos atingi-los e, principalmente, no que diz respeito às percepções das crianças de 5 anos de idade pertencentes a classes sociais distintas. Prevalece nas respostas das crianças do Grupo 1 e 2 percepções ligadas àquilo que costumam vivenciar em seus passeios às praças quando freqüentam, dadas as suas devidas utilidades, sejam elas estéticas, ambientais, usuais e até de sobrevivência. Constatamos que os sentimentos apresentados pelos dois grupos em relação ao ambiente são coincidentes, confirmando a íntima relação das crianças com a natureza. Contudo, em relação à utilização do espaço público, aparecem visíveis utilizações reforçando as necessidades inerentes ao grupo social ao que pertence. Algumas crianças dos CEMEI, não conheciam a Praça da Matriz, mas brincam em praças. As crianças das escolas particulares conheciam a Praça da Matriz, sempre vêm à esta praça acompanhadas de seus pais, mas a maioria não brinca em outra praça, e ainda:

- Aos 5 anos, nas crianças, prevalecem o esquema perceptivo de um tipo genérico de casas, árvores, pessoas e a repetição é constante, mas sempre elas procuram renovar os seus desenhos;
- O animismo está presente em todos os desenhos;
- Na fenomenologia, as essências não podem ser ignoradas para que se compreenda o ser-no-mundo.

- A percepção envolve os significados e valores das coisas percebidas decorrentes da nossa sociedade e do modo como nela as coisas e pessoas recebem sentido, valor ou função;
- As crianças de 5 anos, por pertencerem a redes de ensino e classes sociais diferentes têm, também, percepções diferenciadas de um mesmo espaço;
- As crianças dos CEMEIs não conheciam a Praça da Matriz, mas brincam em praças próximas às suas residências;
- As crianças das escolas particulares conhecem a Praça da Matriz, freqüentam-na constantemente com seus familiares, mas não brincam em outras praças;
- As crianças dos CEMEI, por não conhecerem a praça, demonstraram um maior interesse em investigar os elementos componentes da praça. Questionaram mais do que as crianças das escolas particulares;
- A percepção da criança de 5 anos é bastante ampliada e minuciosa;
- As crianças de 5 anos de idade estabelecem com o meio ambiente uma relação muito personalizada, realista, concreta e tudo muito próxima a ela e suas vivências;
- A capacidade simbólica nesta idade é representativa;
- As crianças pertencentes ao CEMEI, situado ao Norte da cidade de Montes Claros, demonstraram uma preocupação maior com o meio ambiente;
- Aquelas pertencentes ao CEMEI à Oeste da cidade, demonstraram carências alimentares instaladas na percepção de “comida” durante todo o tempo, sentiram falta de “ferro velho” e “latinhas” para vender;
- As crianças dos CEMEIs situados ao Sul da cidade revelaram muito interesse pelo espaço em estudo e a preocupação com a limpeza da praça, conserto dos bancos e curiosidades sobre o que faziam as pessoas na praça;

Foi possível, com esta pesquisa, demonstrar o quanto a praça representa para a criança um lugar de lazer fundamental. Os estilos de vida, os padrões e arranjos sociais e familiares também foram detectados.

Foi perceptível, também, como os meios de comunicação interferem na conduta e comportamento infantis quando as crianças relataram sobre os brinquedos que gostariam que estivessem na praça. Destacamos o pensamento de Froebel sobre o contato sensorial com o mundo que deveria ser o ponto de partida de toda a educação.

Enfim, a cidade de Montes Claros (MG) vive as comemorações dos seus cento e cinquenta anos. Justamente neste período, estamos concluindo um trabalho cujo *locus* se instala no Núcleo Histórico da cidade – na Praça Dr. Chaves. Certamente esta pesquisa, após a sua publicação, servirá de âncora para que novas ações sejam deflagradas através das percepções infantis que tão bem a caracterizaram e descortinaram questões sociais já tão visíveis de como deveria ser a Praça. As respostas do último questionamento nos mostram com clareza e sabedoria. Assim, o vestígio dos 150 anos de história da cidade remonta-se, hoje, pelo olhar e memória infantis.

Daqui pra frente poderia, então, ficar decretado que o discurso pedagógico e geográfico seja instalado e que traga ações práticas e escuta das percepções infantis. Que estas sejam ouvidas, independente de classe, credo, gênero ou raça, protegendo a imagem da infância, da criança.

Que fique decretado que o reaparecimento da infância seja equipado com fantasia, sentimento, corporeidade, diferentes linguagens, lógicas, sabor e saberes. Que a vontade dos educadores seja real para conduzir a criança a conhecer o seu próprio território de vida, a sua própria região histórica, que adquira identidade social, cultural. Que a criança seja capaz de caminhar com as palavras e pensamentos que tão bem caracterizam a voracidade cognitiva que possuem e a afetividade e sensibilidade que lhes são próprias.

Que, a partir de agora, as descobertas infantis sejam feitas de forma livre de elos que impediram, até então, o seu crescimento. Que esta criança saia das páginas das fábulas e contos, pois ela é real, é cidadã, é capaz de observar o mundo que a cerca e explicá-lo com sabedoria. Apostar nos ensinamentos das crianças é, antes de mais nada, apostar em uma

educação ambiental real, pois elas possuem um grau de alto pertencimento em relação à natureza, enfim

*“A verdade sai da boca das crianças.
Ainda muito próximas da natureza são primas do vento e do mar.
Seus murmúrios oferecem a quem sabe ouvi-los latos e
profundos ensinamentos.”*

(JEAN PAUL SARTRE)

Referências Bibliográficas e Eletrônica



*"A Praça é um lugar de
passear com a família"*

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Rosângela Doin de. **Do Desenho ao Mapa – iniciação cartográfica na escola**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- ARCE, Alessandra. **Friedrich Froebel. O pedagogo dos jardins de infância**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- ARFOUILLOUX, J. C. **A entrevista com a criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- ARNHEIM, Rudolf. **Arte e Percepção Visual – uma Psicologia da visão criadora**. Trad. de Ivone Terezinha de Faria. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- ARRIBAS, Teresa L-Leixá et al. **Educação Infantil – Desenvolvimento, Currículo e Organização Escolar**. Trad. Fátima Murad, 5.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas. Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASARI, Alice Yatiyo; ANTONELLO, Ideni Terezinha; TSUKAMOTO, Ruth Youko (org) **Múltiplas Geografias: Ensino, Pesquisa, Reflexão**. Londrina, Paraná: AGB/Londrina, 2004.
- ASSMAN, H. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- AUSTIN, J. L. **Sentido e Percepção**. Trad. De Armando Manuel de Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BARBOSA, Elyana; BULCÃO, Marly. Bachelard. **Pedagogia da Razão, Pedagogia da imaginação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: a infância**. São Paulo: Planeta, 2003.
- BÉDARD, Nicole. **Como interpretar os desenhos das crianças**. Trad. De Maria Lúcia de carvalho Accacio. São Paulo: ISIS, 1998.
- BIJOU, Sidney W.; BAER, Donald M. **O desenvolvimento da criança: uma análise comportamental**. Trad. Rachel R. Kerbaury. São Paulo: EPU, 1980.
- BLEY, Lineu. **Percepção do Espaço Urbano: o centro de Curitiba**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Campus de Rio Claro). Rio Claro, 1982.
- BRASIL, Constituição Federal Brasileira, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

_____. MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil, 1994.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998.

_____. MEC/SEF. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde. MEC/SEF, 1997.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, Vânia Brina C.L. de . Desenvolvimento Humano e Psicologia. Generalidades, conceitos, teorias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. 12.ed. São Paulo: Ática, 2002.

CHIAVENATO, J. **O Massacre da Natureza**. São paulo : Moderna, 1981.

COLESANTI, Marlene T. M. **Meio Ambiente, Paisagem e Educação Ambiental - Propostas para a melhoria na qualidade de vida urbana**. Cadernos Paisagem, Paisagens, Rio Claro, n.3, p.11, 1998.

_____. **Por uma educação ambiental: o Parque do Sabiá em Uberlândia/MG**. [Tese de Doutorado em Geografia]. Universidade Estadual de São Paulo, Campus de Rio Claro, Rio Claro, 1994.

COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Álvaro (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação – psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artmed, 1995, V.I. Cap.3.

CORAZZA, Sandra M. **Infância e Educação**. Era uma vez... quer me contar outra vez? Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. **História da Infância sem fim**. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2000.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

COSTA, Ana Flávia Magalhães. **Um lugar vivido e sentido: a percepção da paisagem pelo olhar da comunidade rural do Brilhante/MG**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia /MG. Uberlândia, 2004.

CRAIDY, Carmem; KAERCHER, Gládis E. **Educação Infantil – prá que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, Sandra B. da; GUERRA, Antônio J. T. (Orgs). **A questão ambiental: diferentes abordagens**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

- DARTIGUES, A. **O que é a Fenomenologia?** Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia da Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- DE FIORI, Andréia. **Ambiente e Educação: Abordagens Metodológicas da Percepção Ambiental voltadas a uma unidade de conservação**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2002.
- DEL RIO, Vicente. **Introdução ao Desenho Urbano no processo de planejamento**. São Paulo: Pini, 1990.
- DIAS, Genebaldo F. **Iniciação à temática ambiental**. São Paulo: Gaia, 2002.
- DIAS, Jânio Marques. **A Praça da Matriz**. Artigo, 1996, p.1
- DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam – da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.
- ELIAS, Marisa Del Cioppo – **Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação**. 6.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.
- ELKIND, David. **Sem tempo para ser criança. A Infância estressada**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FARIA, Ana Lúcia G. de.; DEMARTINI, Zélia de Brito; PRADO, Patrícia Dias (Orgs). **Por uma cultura da infância: Metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas – São Paulo: Autores Associados, 2002.
- FAZOLO, Eliane; CARVALHO, Maria Cristina; LEITE, Maria Isabel; KRAMER, Sônia (org.) **Educação Infantil em curso**. Rio de Janeiro: Raval, 1997.
- FERREIRA, Berta Weil, et al. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Sulina, 1977.
- FERREIRA, Sueli. **Imaginação e linguagem no desenho da criança**. 2.ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1998.
- FERNANDEZ, Alícia. **A Inteligência aprisionada – abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre, 1990.
- FLAVEL, Jonh H. (et al). **Desenvolvimento Cognitivo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica. Fundamentos, Métodos e Pesquisas**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN, Jr. Moysés (org). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

FROEBEL, F. **Pedagogics of the Kindergarten – or his ideas concerning the play and plaything of the child.** HARRIS, W. T. (Ed.) The Internacional series – New York / London: D. Appleton and Company, 1899, p.55-56

_____. **Education by development: the second part of the Pedagogics of the Kindergarten.** In: HARRIS, W. T. (Ed.) The Internacional series – New York / London: D. Appleton and Company, 1912, vol. 44, p.63-64.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra.** 3.ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GALLO, S. **Transversalidade e educação: pensando uma educação não disciplinar.** IN: ALVES, Nilda; GARCIA, R. (org) O Sentido da Escola. Rio de Janeiro: DP & A, 1999.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GESELL, Arnold. **A criança dos 5 anos aos 10 anos.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GREIG, Philippe. **A Criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita.** Trad. De Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GUENTHER, Zenita C.; COMBS, Arthur W. **Educação de pessoas.** Belo Horizonte: UCMG / FUMAEC, 1980.

GUIMARÃES, Jorge Tadeu. **Faces do Legislativo.** Montes Claros: Sociedade Editorial Arapuim, 1997.

GUIMARÃES, Jussara M. de C. **As fases da educação ambiental: uma investigação de concepções em escolas públicas de Montes Claros (MG).** Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2002.

GUNTHER, Hartmut; PINHEIRO, José Q.; GUZZO, Raquel S. L. (Orgs). **Psicologia Ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente.** Campinas, São Paulo: Alínea, 200.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e Modernidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

HUSSERL, Edmund. **Investigações Lógicas – sexta investigação – elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento.** Trad. Telyko Loparic e Andréa Maria de Campos Loparic. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

HUTCHISON, David. **Educação Ecológica: Idéias sobre consciência ambiental.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

JORNAL DE NOTÍCIAS – PAULA, Virgílio A. de. **Caderno de Cultura**, p.8, 03-04-2004. Montes Claros/MG.

KOHAN, Walter O. **Infância. Entre Educação e Filosofia.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOWENFELD, V. e BRITTAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. São Paulo: Mestre Jou, 1977.

LE BOULCH, Jean. **O Desenvolvimento Psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. Trad. De Ana Guardiola Brizolarqa. Porto Alegre: Artmed, 1982.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Carly (et al) **Educação Ambiental Consciente**. Rio de Janeiro: WAR, 2003.

MANSOLDO, Ana. **Educação Ambiental Urbana**. Reflexão e Ação. Belo Horizonte: Editora do Autor, 2005.

MARTINS, José de Souza. **O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil**. São Paulo: Hucitec, 1991.

MAURÍCIO, Milene A. C. **O patrimônio histórico de Montes Claros**. Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Museologia da Fundação Mineira de Arte e Escola Superior de Artes Plásticas – ESAP. Belo Horizonte, 1988.

MAZZOTI, Alda Judith A.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

MEREDIEU, Florence de. **O desenho infantil**. São Paulo: Cultrix, 1974.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. Trad. De Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. São Paulo: Vozes, 1994.

MONARCHA, Carlos (Org). **Educação da infância brasileira – 1875-1983**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

MOREIRA, Daniel A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 2000.

_____. CIURANA, Emílio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: UNESCO, 2003.

OLIVEIRA, Elísio M. de. **Educação Ambiental: uma possível abordagem**. 2.ed. Brasília: Ed. IBAMA, 2000.

OLIVEIRA, Henrique L. P. **Os filhos da falha: assistência aos expostos e remodelação das condutas em Desterro (1828-1887)**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São paulo, 1990. Dissertação de Mestrado em História.

OLIVEIRA, Livia de; DEL RIO, Vicente (org) **Percepção Ambiental: a Experiência Brasileira**. 2.ed. São Paulo : Studio Nobel, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, Zilma R. de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. (org) *A Criança e seu desenvolvimento*. Perspectivas para se discutir a educação infantil. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Cláudia Maria A. S. **O ambiente urbano e a formação da criança**. São Paulo, dez/2002. Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USO/SP. Acessado em <http://www.usp.br> em 20/07/2005.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally W. **Desenvolvimento Humano**. 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PAULA, Hermes A. de. **Montes Claros sua história sua gente e seus costumes**. Belo Horizonte: Minas Gráfica Editora Ltda., vol.1, 1979.

PENTEADO, Heloísa D. **Meio Ambiente e formação de professores**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. São Paulo: Ática, 1996.

_____. **A psicologia da criança II**. Trad. Octavio M. C. 17.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

_____; INHELDER, Bärbel. **A representação do espaço na criança**. Porto Alegre: Artmed, 1993.

PONTY, Maurice Merleau. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

QUEIRÓZ, B. Campos. **Por Parte de pai**. Belo Horizonte: RHJ, 1995.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Psicologia da Percepção**. São Paulo: EPU, 1985.

_____. FIORI, Wagner Rocha; DAVIS, Cláudia. **Psicologia do Desenvolvimento – A Idade Pré-Escolar**. São Paulo: EPU, 1981.

_____. **Psicologia do Desenvolvimento** – Teorias do Desenvolvimento. Conceitos Fundamentais. São Paulo: EPU, 1981, Vol I, Cap. 3.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. 24.ed.(rev) Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2002

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e representação social**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A Floresta e a Escola: uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

REVISTA ABC EDUCATIO, ano 5, nº 41, dez./04-jan/05. São Paulo: Editora Criarp Ltda. In: FILHO, Altino J.M. Crianças como atores sociais nos processos educacionais, p. 12-16.

REVISTA ASSENTAMENTOS HUMANOS, Marília, São Paulo, v.3, n.2, 2001, p. 29-37. In: JÚNIOR, Antônio F.N.; MAGAGNIN, Renata C. **Reflexões sobre as praças das cidades históricas do Vale do Paraíba do Sul**, Estado de São Paulo – um relato de experiência.

REVISTA INTERCIÊNCIA. In: **A educação ambiental num contexto de complexidade do campo teórico da percepção**. MARIN, Andréa A.; OLIVEIRA, Haydêe t.; COMAR, Vitor. Oct. 2003, V. 28, n.10. p.616:619.

REVISTA INTERCIÊNCIA, MARIN, Andréa A.; OLIVEIRA, Haydeê T.; COMAR, Vito. **A Educação Ambiental num contexto de complexidade do campo teórico da percepção**. Oct. 2003, vol.28, nº 10, p. 616-619.

REVISTA VIVER – **Mente e Cérebro** – edição especial – Percepção. Nº3 Portugal: Creative Sales, 2005.

_____. Coleção Memória da Psicanálise. Nº 3 Portugal: Creative Sales, 2005.

REVISTA OLAN CIÊNCIA E TECNOLOGIA, vol.1, nº 2, nov/2001, p. 14-28. In: OLIVEIRA, Livia de. **Percepção do Meio Ambiente e Geografia**. Acessado em file://D:\revista\ livia.htm, em 05/05/2004.

_____. In: CASTELO, Lineu. **Percepção do Ambiente Educando Educadores.**, p. 153-165., acessado em file://D:/revista/as.htm em 05/05/2004.

_____. In: SERPA, Angelo. **Percepção e Fenomenologia: em busca de um método humanístico para estudos e intervenções do/no lugar**. p.29-61, acessado em file://D:\revista\ em 05/05/2004.

_____. In: SEEMANN Jörn. **Mapas Mentais e Percepção Ambiental: do mental ao material e vice-versa**. Vol 3, nº 1, p. 200-223, set/2003 acessado em file://D:/revista/m em 05/05/2004.

RIBEIRO, Helena. **Olhares Geográficos, meio ambiente e saúde**. São Paulo: Editora Senac/São Paulo, 2005.

RIO, Vicente Del; OLIVEIRA, Livia (Orgs). **Percepção Ambiental: a experiência brasileira**. 2.ed. São Paulo: Studio Nobel, 1999.

ROBBA, Fábio; MACEDO, Silvio Soares. **Praças Brasileiras**. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2003 (coleção Quapá).

ROUSSEAU, J.J. **Emílio ou da educação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

RUSCHEINSKY, Aloísio. **Educação Ambiental – abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O Pequeno Príncipe**. 39.ed. Trad. de Dom Marcos Barbosa. Rio de Janeiro: Agir, 1991.

SALDANHA, Nelson. **O Jardim e a Praça: o privado e o público na vida social e histórica**. São Paulo: EDUSP, 1993.

SANTOS, Milton. **Pensando o espaço do homem**. 5.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

_____. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1997.

_____. **Pensando o espaço do Homem**. 5.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004

SANS, Paulo de Tarso Cheida. **Pedagogia do Desenho Infantil**. Campinas, São Paulo: Átomo, 2001.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental**. São Carlos, São Paulo: RiMa, 2004

_____; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005

SILVEIRA, Rosana de A. M. **Percepção do patrimônio de Uberlândia: um estudo da paisagem vivida**. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2003.

SILVIERA, Yvonne; COLARES, Zezé. **Montes Claros de ontem e de hoje**. Academia Montesclarensense de Letras, vol.1, 1995.

SIMÕES, Edda A. Quirino; TIEDMANN, Klaus B. **Psicologia da Percepção I**. São Paulo: EPU, 1985.

_____. **Psicologia da Percepção II**. São Paulo: EPU, 1985.

STERNBERG, Robert J. **Psicologia Cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2000. Cap.4, p.110-145.

TRAVASSOS, Edson Gomes. **A prática da educação ambiental nas escolas**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. A Pesquisa Qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

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

_____. Espaço e Lugar. **A perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

VERNON, M. D. **Percepção e Experiência**. São Paulo: Editora Perspectiva S.A., 1974.

VIANNA, Nelson. **Efeméredis Montesclarenses (1707-1962)**. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti editores, 1964.

VILELA, Virgílio Vasconcelos. **Mapas Mentais na Escola. Como usar essas ferramentas de pensamento e organização para maior efetividade**. Brasília / Nov/ 2002. Acessado no site www.mapasmentais.com.br em 09/09/2004.

VIGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. México: Ediciones y Distribuciones, AS de C. V., 1987.

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e Afetividade da Criança na Teoria de Piaget**. Trad. Esméria Rovai. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1993.

WEITEN, Wayne. **Introdução à Psicologia. Temas e Variações**. Trad. Maria Lúcia Brasil (et all) São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

A N E X O S

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

Área de Concentração – Geografia e Gestão de Território
Linha de Pesquisa – Ensino, Método e Técnicas da Geografia
Doutorado em Geografia – Educação Ambiental/2007

Título da Tese: A Ciranda das Crianças Fazendo Ciências em um Espaço Físico – A Praça Dr. Chaves – Montes Claros (MG)

Doutoranda: Professora Ms. Jussara Maria de Carvalho Guimarães

Orientadora: Professora Dra. Marlene T. de Munro Colesanti

ANEXO I

Nome do(a) Pesquisador(a): _____

Data: ___/___/___ Escola: _____

1. Receber as crianças no ônibus
2. Conduzi-las a um passeio por toda a Praça
3. Observar atentamente os comentários das crianças durante o percurso na Praça
4. Depois de sentar com as crianças em um local, questiona-las sobre:
 - a. O que é a praça para você?
 - b. Você conhecia a Praça da Matriz?
 - c. O que você mais gostou na Praça?
 - d. Que sons, cheiros, cores, movimentos você viu na Praça?
 - e. Você brinca em alguma Praça?
 - f. Do que você sentiu falta nesta Praça?
5. Anotar o nome dos alunos e todas as respostas dadas
6. Duração da entrevista: 01h30min
7. Devolver as anotações efetivadas à Professora Pesquisadora.

Muito Obrigada!
Professora Ms. Jussara Maria de Carvalho Guimarães

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**Área de Concentração – Geografia e Gestão de Território
Linha de Pesquisa – Ensino, Método e Técnicas da Geografia
Doutorado em Geografia – Educação Ambiental/2007**

Título da Tese: A Ciranda das Crianças Fazendo Ciências em um Espaço Físico – A Praça Dr. Chaves – Montes Claros (MG)

Doutoranda: Professora Ms. Jussara Maria de Carvalho Guimarães

Orientadora: Professora Dra. Marlene T. de Muno Colesanti

ANEXO II

Senhor(a) Professor(a),

Agradecendo-o(a) pela valiosa contribuição por ocasião da Pesquisa de Campo realizada na Praça Dr. Chaves, com os seus alunos, venho por este solicitar o seguinte direcionamento:

1. Em sala de aula, os alunos deverão desenhar o que viram na Praça, o que mais gostaram na Praça;
2. Nomear as figuras existentes nos desenhos;
3. Escrever o nome e idade do aluno no verso do desenho;
4. Colocar os desenhos no envelope, fecha-lo e devolve-lo à Direção da Escola.

Muito Obrigada!

Professora Ms. Jussara Maria de Carvalho Guimarães

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – UFU
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA**

**Área de Concentração – Geografia e Gestão de Território
Linha de Pesquisa – Ensino, Método e Técnicas da Geografia
Doutorado em Geografia – Educação Ambiental/2007**

Título da Tese: A Ciranda das Crianças Fazendo Ciências em um Espaço Físico – A Praça Dr. Chaves – Montes Claros (MG)

Doutoranda: Professora Ms. Jussara Maria de Carvalho Guimarães

Orientadora: Professora Dra. Marlene T. de Muno Colesanti

**ANEXO III
REGISTROS ICONOGRÁFICOS**

Estátua de Dr. Chaves



O Coreto e o Chafariz



Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Foto: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Percepção da Grama Seca



O Entorno da Praça



Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.
Foto: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Espaço Público – A Praça Dr. Chaves



Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.

Foto: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Funções da Praça Dr. Chaves atualmente



Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.
Foto: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.

Funções da Praça Dr. Chaves atualmente



Fonte: Pesquisa de Campo – Mar/Mai/2007.
Foto: GUIMARÃES, Jussara M. de C., Maio/2007.