

POR QUE MINHA SALA DE AULA NÃO É O PÁTIO?

WHY IS MY CLASSROOM NOT THE PLAYGROUND?

Poliana Matias Ambrósio¹

Nilza Bernardes Santiago²

RESUMO

Este trabalho discutiu as contribuições que a educação dos sentidos pode oferecer à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. Para tanto, primeiramente foi feita uma discussão sobre a relação entre o ambiente escolar e a aprendizagem, seguida das definições da educação dos sentidos, e da percepção dos alunos e professores sobre a sala de aula e o pátio escolar. Viu-se que o papel do ambiente escolar é bastante contribuinte ao desenvolvimento integral do aluno e que os professores são cruciais para o desenvolvimento dos sentidos nos alunos.

Palavras-chave: Sala de aula. Sentidos. Educação. Espaço.

ABSTRACT

This resume discussed the contributions that the “education of senses” has to offer for the learning process in the children’s development. First, a discussion was made to understand the relation between the school environment and the learning processes. In a second phase, it was defined the education of sense and perception and perceptions of the students and teachers of the school’s environment based on the background in “education of senses”. This work concluded that the environment whereupon the school is inserted has an important role for the student integral formation and in the development of its senses.

Keywords: Classroom. Senses. Education. Space.

INTRODUÇÃO

Este artigo propõe reflexões acerca do ambiente escolar, mais especificamente sobre as salas de aulas de escolas voltadas para a educação infantil. Para tanto, adota como premissa

¹ Pós-graduada em Ensino de Educação Infantil (Especialização) – IEC – PUC Minas.

² Licenciada em Pedagogia, Mestre em Educação, Professor Assistente IV da PUC Minas.

conhecimentos interdisciplinares, advindos da psicologia ambiental e da pedagogia. Considera-se a importância da apropriação do espaço da sala de aula pela criança e, a partir disso, indaga-se como o ambiente pode estimular os dados sensoriais para despertar as emoções, que por sua vez, desperta os sonhos e a inteligência.

Não parece ser novidade que, em escolas de educação tradicional, há predileção das crianças pelo pátio da escola em relação às salas de aulas. Basta que o leitor recorde suas próprias experiências escolares que, certamente, notará como parte considerável de suas boas experiências estão relacionadas ao recreio no pátio, local onde as brincadeiras e o convívio espontâneos amiúde aconteciam. Verifica-se, assim, a associação do pátio (ou local equivalente, como quadras poliesportivas) com diversão, liberdade e sociabilidade; e a da sala de aula com obrigação, restrição e tédio. Isso acontece porque a sala de aula costuma ser o local onde há disciplina rígida e estática, com a exigência de que os alunos permaneçam sentados por várias horas e a necessidade de autorização para sair do recinto, além de muitas vezes possuir ambiente pouco convidativo para uma experimentação do espaço.

O objetivo deste estudo é mostrar a importância do espaço da sala de aula na educação infantil e, para isso, propõe-se:

- Demonstrar que o espaço da sala de aula é de estimulação, capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social;
- Levantar informações sobre o modo como é vista a sala de aula na educação infantil;
- Mostrar que, através do espaço, nossos sentidos são despertados;
- Analisar de que forma as salas de aula contribuem para desenvolvimento e a aprendizagem da criança na educação infantil;
- Refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem através da educação dos sentidos.

Este estudo realizou pesquisa de campo consistente com entrevistas a professoras de uma escola infantil, localizada no município de Contagem, com vistas a explorar a compreensão das professoras sobre o potencial da sala de aula no processo ensino-aprendizagem, assim como também foram realizadas atividades com os alunos da escola, o que permitiu a análise semiótica de desenhos realizados pelas crianças, com o propósito de verificar como, desde a tenra idade, são agentes ativos no processo de apropriação da escola e como enxergam esse local.

REFERENCIAL TEÓRICO

O presente estudo adota a premissa segundo a qual o espaço físico é mais do que um meio para a realização da educação; na realidade, é, em si mesmo, uma forma (silenciosa) de educar. (FRAGO, 1995, p. 69).

As pessoas interferem no espaço de diversas formas, portanto, é equivocado o estudo do espaço desconsiderando as pessoas, pois o lugar é constituído pela apropriação dos sujeitos. Contudo, em geral, os educadores estão preocupados com o comportamento do estudante, ao passo que os arquitetos e engenheiros, com os aspectos do ambiente físico, ignorando-se a importância do diálogo entre o comportamento e o ambiente físico. (SOMMER, 1973, p. 124). Esse diálogo assume ainda maior importância quando se trata de sala de aula, já que é nela que pretende obter um ambiente propício para a construção de saberes.

Hal (1977, p. 66) defende que o homem tem em seu “eu” aspectos visuais, cinestésicos, táteis e térmicos, cujo desenvolvimento pode ser inibido ou encorajado pelo ambiente. E pessoas com culturas diferentes habitam em diferentes mundos sensoriais e, por meio do processo cultural, há uma seleção do modo como a experiência é percebida. Assim, para ele “o meio ambiente arquitetônico e urbano que as pessoas criam são expressões deste processo de filtragem-peneiramento” (1977, p. 66). Cada cultura elimina alguns dados sensoriais e valoriza outros, isto é, elege prioridades no ambiente arquitetônico, a partir da herança da utilização histórica dos sentidos pelos seus integrantes.

A produção arquitetônica marca as prioridades e os pensamentos da época. Em relação ao ambiente escolar, o processo de filtragem-peneiramento, atualmente, na maioria dos edifícios, mostra como vários sentidos não são explorados, em detrimento da transmissão de conhecimento. Assim, espaços limitados, sem odores diferentes, com pouca abertura para o externo; paredes escolares com cores neutras e sem texturas, com formas pouco estimulantes. São exemplos de espaços construídos para que o foco do aluno esteja no professor.

Kilpatrick (1961, p. 12) ressalta que “não podemos jamais perceber o mundo em si, mas apenas [...] o choque das forças físicas com os receptores sensoriais”. Da mesma forma, Lisman afirma que

O estudo das engenhosas adaptações apresentadas pela anatomia, fisiologia, e o comportamento dos animais, leva à conclusão familiar de que cada um desenvolveu-

se para se adaptar à vida em seu canto particular do mundo [...] cada animal também habita um mundo privado subjetivo, que não é acessível a observação direta. Este mundo é composto de informações comunicadas à criatura a partir do exterior, sob a forma de mensagem captada pelos seus órgãos sensoriais (LISSMAN, 1963, p. 51).

Isso demonstra a importância do aparelhamento sensorial do homem para a percepção do mundo, que é construída de modo singular, visto que cada cultura e sujeito valorizam determinada mensagem que será captada pelos seus órgãos sensoriais.

No contexto do desenvolvimento da criança, Piaget atesta que a construção do espaço está ligada à percepção e à motricidade. Nos dois primeiros anos, a inteligência sensório-motora está focada em incorporar os objetos exteriores aos seus esquemas internos e tenta associar os esquemas internos aos objetos externos. Desse modo, esse período é uma fase na qual as interações da criança com o ambiente são governadas por ações sensoriais. Na segunda etapa, de dois a seis anos, no estágio pré-operacional, a construção do espaço passa a ser representativa, ignorando-se as relações métricas e projetivas já construídas no nível sensório-motor. Logo, o espaço representativo e a reconstrução da atividade perceptiva baseiam-se em fontes primárias de dados e materiais manipuláveis (PIAGET, 1978). Afinal, “na idade pré-escolar a criança tem maior facilidade para reconhecer um objeto agindo sobre ele (ver, tocar, sentir) do que se lhe for apresentada uma gravura ou a palavra que representa o Objeto” (BARISON, 1999, p. 14).

A educação para os sentidos defende que o corpo carrega duas caixas, uma de ferramenta; outra, de brinquedos. A primeira refere-se a tudo que o homem criou para melhorar a incompetência corporal. Logo, as flechas, barcos, carros, computadores, armas e aviões são ferramentas, ou seja, meios para se viver, pois o corpo humano não voa como os pássaros e não corre como leopardo. As ferramentas aumentam a força, dão poder, motivo por que essas ferramentas são transmitidas ao longo das gerações, de pais para filhos, para evitar o retorno à estaca zero. Nas escolas tradicionais, ensina-se justamente como usar as ferramentas existentes, mas não como produzir ferramentas novas (ALVES, 2005).

Na caixa de brinquedos, por sua vez, estão as coisas que são aparentemente inúteis, pois, numa primeira análise, não tem utilidade cheirar uma flor, sentir os pés mergulhado na água, ouvir o silêncio, ver as nuvens dançando no céu ou comer uma fruta colhida do pé. No entanto, para se trabalhar os sentidos, é esta a caixa a ser explorada, uma vez que

O sonho dá ordens a inteligência: “Pense, invente as ferramentas de que necessito para realizar o meu sonho”. Ai a inteligência pensa [...] ela se encontra num estado

flácido que é mais do que suficiente para a realização das tarefas rotineiras. Quando, entretanto, é provocada pelo desejo, ela cresce e se dispõe a fazer coisas ditas impossíveis [...] É a emoção que procura a inteligência. É a emoção que deseja ser eficaz para realizar o sonho (ALVES, 2005, p. 19).

Nessa passagem, Rubem Alves evidencia a importância de provocar emoções e sonhos nas crianças, o que é a mola propulsora para acessar a inteligência. Tem-se interesse de saber ou conhecer o que toca. O despertar das emoções é a primeira tarefa da educação, o que acontece com a exploração dos sentidos, ponte que o corpo faz com o ambiente. Quanto mais larga e segura essa ponte for, mais percepções o corpo carregará do externo. Nossos sentidos deveriam amar o mundo e os professores devem ser mestres na arte dos sentidos.

O aprendizado do ouvir não se encontra em nossos currículos. A prática educativa tradicional se inicia com a palavra do professor [...] A sugestão de que, antes de se iniciarem as atividades de ensino e aprendizagem, os professores se dedicassem por semanas, talvez meses, a simplesmente ouvir as crianças. No silêncio das crianças há um programa de vida: sonhos (ALVES, 2005, p. 28).

A percepção do espaço não é apenas uma questão do que pode ser ouvido, mas também eliminado. Pessoas criadas em diferentes culturas aprendem, quando crianças, sem nem mesmo saber que o fizeram, a eliminar um tipo de informação, enquanto prestam bastante atenção a outro. Uma vez estabelecidos esses padrões perceptivos, segundo parece, permanecem inteiramente estáveis, durante toda a vida (HALL, 1977, p. 52).

O aprender a escutar exige trabalho, porque queremos a todo momento tagarelar nossas opiniões; o falar traz poder. A educação auditiva exige do professor vontade de se abrir para o novo. Não se sabe o que o outro deseja sem escutá-lo, é difícil dar espaço para os desejos do outro. A fala preenche vazios, não se aprende a escutar o silêncio. Assim, como educar a audição na sala de aula? Qual o prazer de escutar o monólogo do professor a todo tempo? Onde está a melodia dos grandes compositores, o canto dos pássaros, o som do silêncio, ou o barulho da discussão? Como é a acústica da sala de aula?

O tato contém um saber. Talvez, uma provocação ao saber. Faz-nos pensar. Teríamos então de pensar o tato como uma das experiências essenciais que devem acontecer no espaço escolar. O tato incita a inteligência. Há muitos pensamentos que brotam das mãos (ALVES, 2005, p. 60).

As experiências visuais e o tato estão tão interligados e, por isso, não podem ser dissociados. As crianças, na educação infantil, pegam, acariciam e colocam na boca tudo que

encontram, e são necessários alguns anos para educá-las a subordinar o mundo do tato ao visual: "O espaço tátil separa o espectador dos objetos, enquanto o espaço visual separa os objetos um do outro" (HALL, 1977, p. 64).

A visão relaciona-se com o tato e ambos são canais de informação, de tal forma que, quando o sujeito está ativamente explorando os dois sentidos, o fluxo de impressões sensoriais é reforçado. Quando o sujeito toca o objeto, tem-se o denominado tato ativo e quando tocado, tato passivo. O psicólogo Gilson informa que o tato ativo capacitou os pacientes a produzirem objetos abstratos, com mais precisão do que quando apenas reproduzidos por observação (GILSON, 1950).

O saber gosta de ser desafiado e, no contexto infantil, o tato é natural. A criança não se contenta em conhecer algo novo apenas com os outros sentidos. Ela tem de pegar para ver, as mãos parecem complemento dos olhos, pois têm de entender se é um objeto concreto. Mas como aguçar o tato com parede e chão lisos e frio? Com brinquedos, na maioria das vezes, de plástico ou eletrônicos? Onde estão as pedras no caminho?

Há muitas pessoas de visão perfeita que nada veem. [...] O ato de ver não é coisa natural. Precisa ser aprendido. [...] Quando os olhos estão na 'caixa de brinquedos', eles se transformam em órgãos de prazer: brincam com o que veem, olham pelo prazer de olhar, querem fazer amor com o mundo (ALVES, 2005, p.24).

A imagem retida pela visão, campo visual, é diferente do que o homem percebe no mundo visual. O homem aprende enquanto vê, e aquilo que vê influencia seu aprendizado. Dois sujeitos não veem a mesma coisa, não há uma realidade estável e uniforme. Portanto, deve-se aprender a ver, porque aprende-se a prestar atenção a algumas coisas e ignorar outras (HALL, 1977, p.70). Cabe citar a advertência de Maria Barison:

Cada pessoa vê e expressa o que vê de forma diferente, de acordo com os seus esquemas mentais. Como a representação gráfica é uma forma de expressão, pode então, variar de acordo com os esquemas de cada um. Assim, o homem desenvolve formas de expressão gráfica relacionadas com sua maneira de pensar, seus esquemas e suas imagens mentais. A prova disto é que não existe apenas uma forma de representação gráfica, não existe só uma perspectiva e de acordo com as fases do desenvolvimento a criança se expressa de forma diferente em seus desenhos (BARISON, 1999, p. 20).

As crianças nascem com os olhos de ver, com o passar do tempo, imitam as ações dos adultos e diminuem a sua visão. Os seus olhos estão sempre para janela, para o céu, graveto, sementes, formigas dentre outros, ou seja, para coisas que não têm utilidade na visão do

adulto. Tanto é verdade que a caminhada com uma criança, nos seus primeiros anos de vida, parece exaustiva, pois a todo momento ela quer parar, para ver e pegar. Logo, surge uma frase de repreensão dos adultos, que gostam de ver apenas o que é útil: pedras, sementes, pedaço de papel, “tudo está sujo”. E, como cães puxados pela coleira, as crianças são domesticadas a não perderem tempo com coisas “inúteis” e não colocar a mão no que está sujo. “O pão continua a ser pão: alimento que tem a função prática de matar a fome. Mas o seu cheiro bom faz-me lembrar minha mãe, na cozinha... O pão tornou-se portador de uma felicidade ausente ...” (ALVES, 2005, p. 46).

A supressão do odor em lugares resulta num território de suavidade e uniformidade olfativa, o que contribui para espaços não diferenciados e priva-nos de riqueza e variedade em nossas vidas. Obscurece a memória, porque o odor evoca lembranças muito mais profundas do que a visão, ou o som. (HALL, 1977, p. 53).

O ambiente da educação infantil pouco explora o olfato, é de se perceber a preocupação excessiva com a higienização da local, e, assim, as crianças não são provocadas com o cheiro das tintas, dos alimentos, da argila, da madeira, dos brinquedos, etc. Vale lembrar que as lojas, atualmente, utilizam do artifício do odor para evocar memória e associar o cheiro ao produto. Por que a educação não faz uso dessa ferramenta no processo de aprendizagem? Como seria estudar em uma sala com cheiro de manjerição ou alecrim? O que o odor poderia provocar nas crianças?

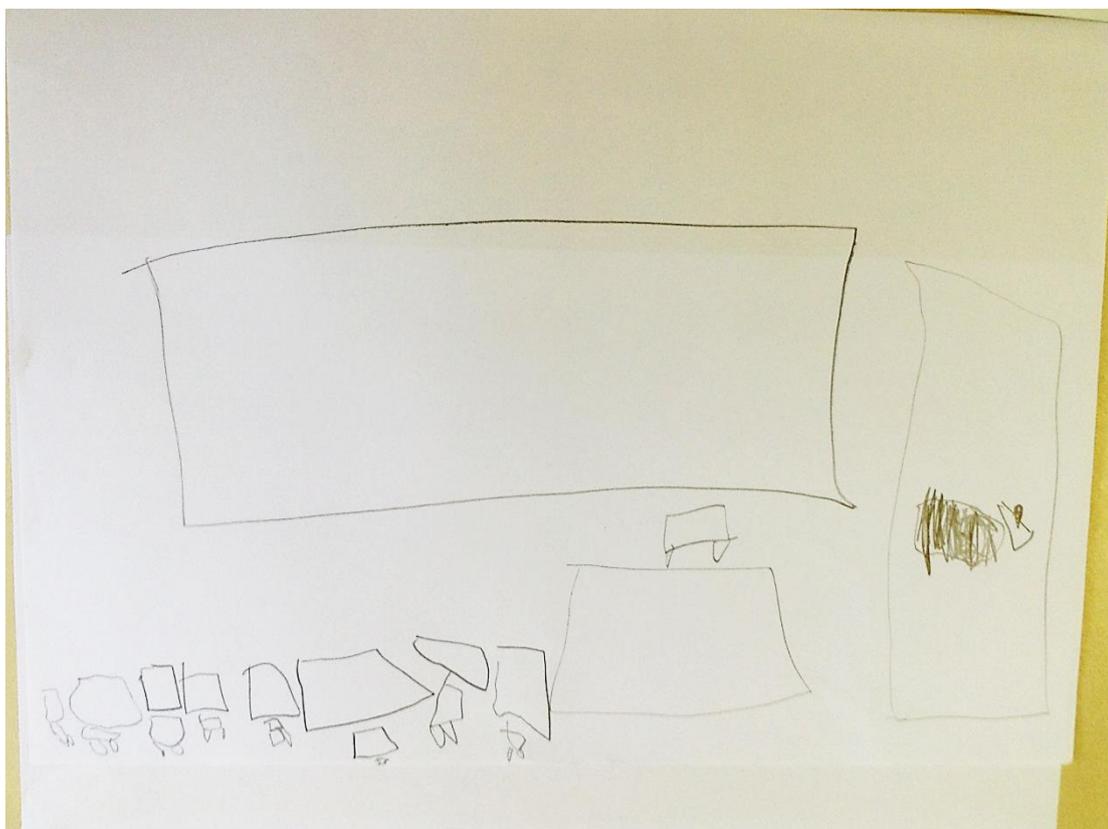
DISCUSSÕES DOS DADOS COLETADOS

Cuida-se de analisar que, para embasar o artigo, foi realizada uma pesquisa de campo, que consistiu em três entrevistas com professoras da educação infantil de uma mesma escola, do município de Contagem, e a atividade de desenhar a sala de aula e o pátio escolar com os 15 alunos do segundo período, último ano do ensino infantil, pois estão dentro do que Piaget chamou de período pré-esquemático. Por sua vez, Barison explica tal período definido por Piaget da seguinte forma:

Na fase pré-esquemática (4 a 7) anos a criança começa a pintar pessoas e Objetos e isto ocorre por impulsos emocionais. É a fase onde a criança desenha o que sabe sobre o objeto. Além disso usa cores por desejo emocional sem representações reais. Demonstra através do tamanho das figuras, a importância que atribui a elas (BARISON, 1999, p.15).

É importante salientar que o artigo ficaria muito extenso com todos os dados coletados, motivo pelo qual foi utilizado o sistema de amostras, com o intuito de amparar o estudo.

Figura 1: Desenho da sala de aula



Fonte: Dados da pesquisa

A figura acima demonstra como a sala de aula é vista pelo aluno. Percebe-se a constante utilização de formas geométricas: retângulo, triângulo e quadrado. As cadeiras dos alunos são pequenas e ordenadas e o maior elemento representado é o quadro negro, seguido pela mesa da professora. E os alunos não foram representados.

Sommer (1973, p. 122) sustenta que, para onde quer que se olhe, na sala de aula, há linhas e o desenho linear exige que o aluno olhe para a frente e ignore tudo, exceto o(a) professor(a). Nessa linha de raciocínio, o confinamento tem mais uma preocupação disciplinadora do que de estimular a apropriação do espaço.

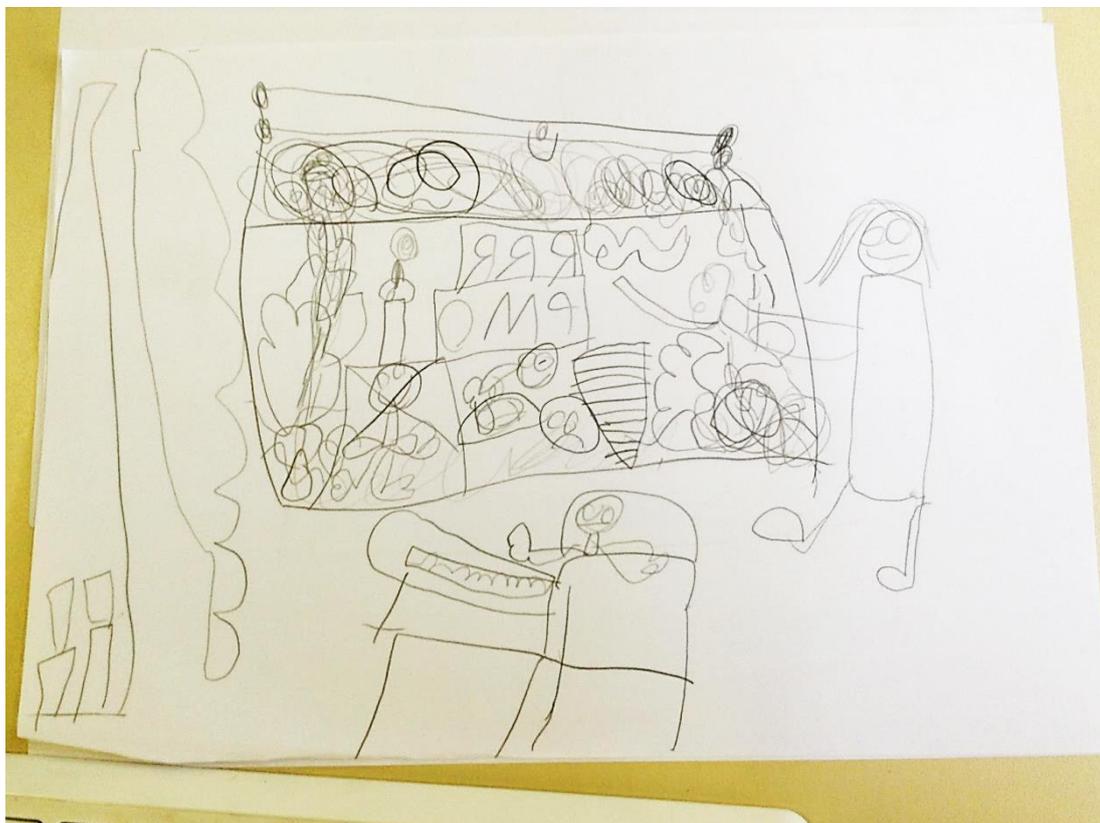
A relação do homem com seu meio ambiente depende de seu aparelhamento sensorial e mais da maneira como este é condicionado para reagir [...] Podemos

medir com uma fita se um homem consegue ou não alcançar alguma coisa, mas precisamos aplicar uma série de padrões completamente diferentes para julgar a validade da sensação de confinamento de indivíduo (HALL, 1977, p. 66).

Vale lembrar que, quando se planeja o fluxo dentro de uma sala de aula, de forma ordenada, sem excesso de movimentação, surge o *stress* dos alunos, que gera a sensação de falta de autonomia. Em sala de aula, ficamos mais sujeitos à distância íntima e pessoal.

Não obstante, Hall (1977, p. 26) explica que os animais, nesse tipo de situação, sentem-se ameaçados, pois seu espaço crítico foi invadido, ou seja, não há a distância adequada para uma fuga bem sucedida e a reação é o ataque. É evidente que o ser humano, no convívio com sua espécie não ataca, mas reage, assim uma pessoa nervosa fica menos tolerante à aproximação. Quando um sujeito está nervoso, a distância do seu espaço crítico é alargada, isto posto, deve-se respeitar o espaço íntimo do sujeito. E em sala de aula não se pode ignorar a regra que as pessoas necessitam de um espaço maior que a ocupada pelo corpo físico, a fim de não gerar *stress* por invasão do espaço crítico e esbarrar constantemente em objetos ou pessoas.

Figura 2: Desenho da sala de aula

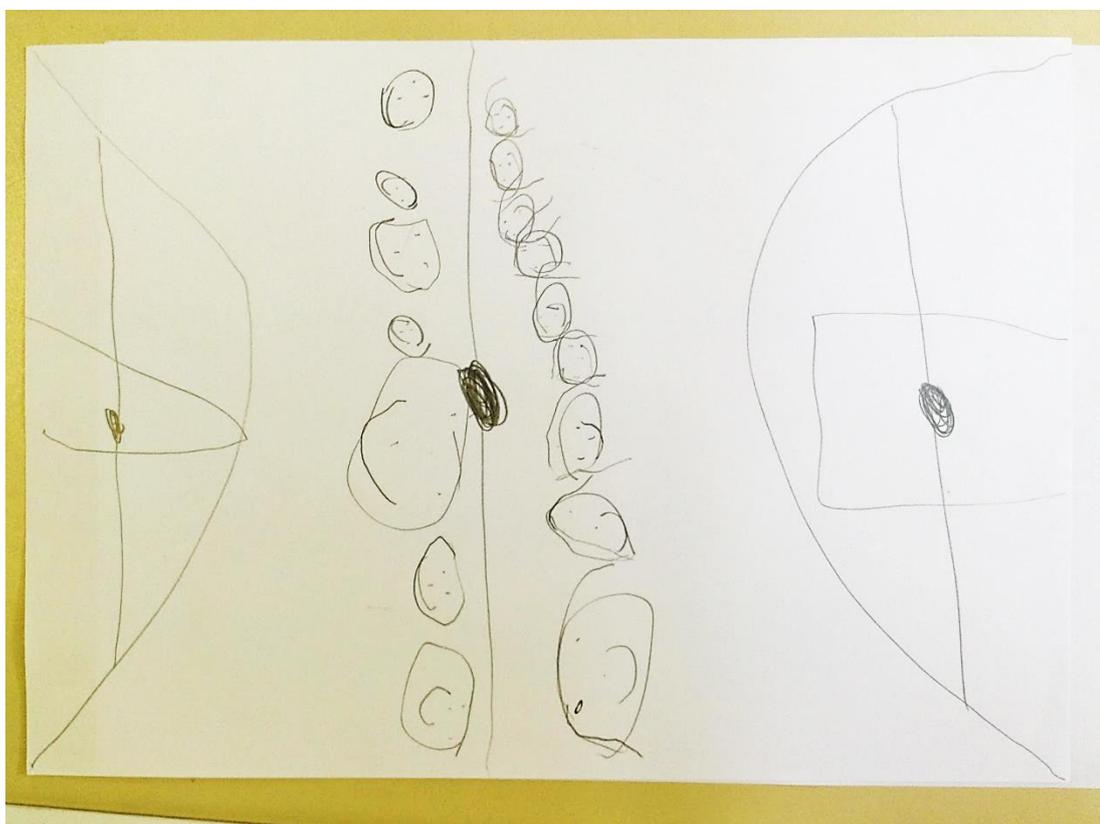


Fonte: Dados da pesquisa

O desenho acima ressalta a figura do quadro negro como elemento central, a professora em pé, com liberdade de movimentos e o aluno como o menor elemento dentro de uma grande cadeira. E o quadro negro com vários elementos caóticos. Na parte inferior do quadro negro, tem um desenho de um sujeito sorrindo com o 'x' em cima. E a sala de aula é composta de um aluno e a professora.

Sommer (1973, p. 122) elucida que, ao nível dos olhos do aluno, o mundo é desordenado, confuso, repleto de ombros de outras pessoas, cabeças e movimentos de corpo; por essa perspectiva, a professora olha para o ambiente como se fosse um helicóptero, já que vê sob uma ótica mais elevada e tem a visão clara do que ocorre.

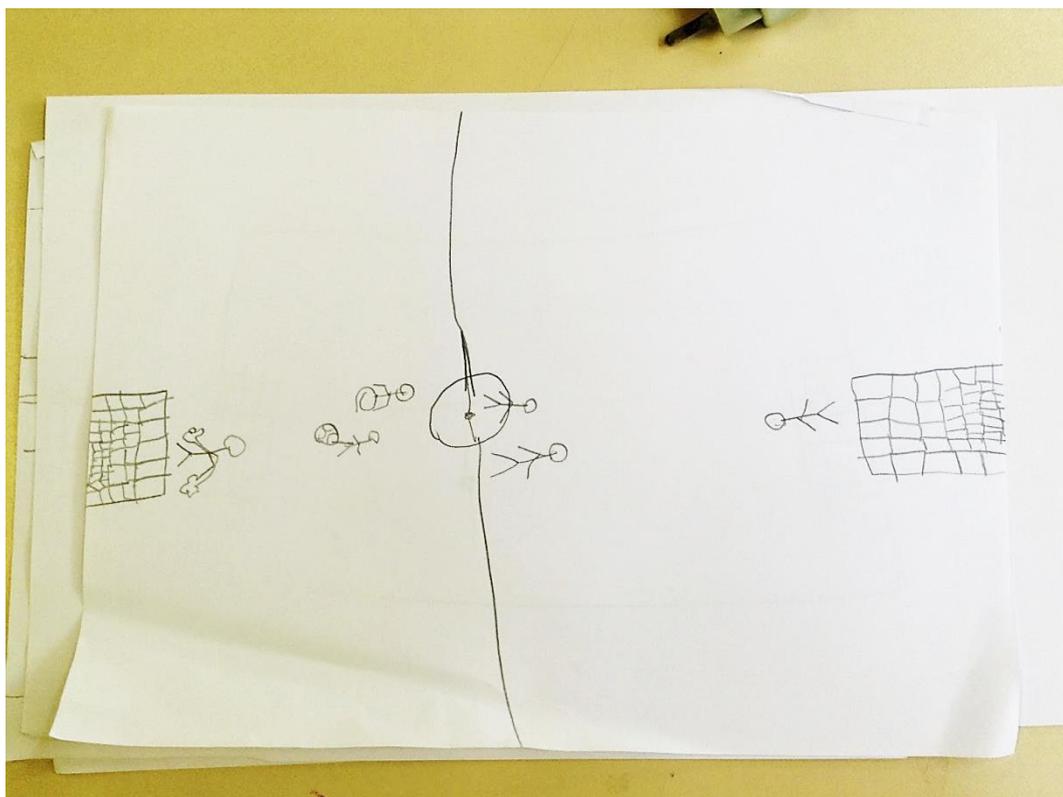
Figura 3: Desenho do pátio escolar



Fonte: Dados da pesquisa

O desenho do pátio escolar, onde acontecem o recreio e a atividade física, foi retratado pela maioria por meio da quadra poliesportiva. No desenho acima, o elemento do corpo destacado é a cabeça com expressão de contentamento e o cabelo longo de um lado da quadra trazendo alusão ao sexo feminino, separado do outro lado do sexo masculino.

Figura 4: Desenho do pátio escolar



Fonte: Dados da pesquisa

A figura acima destaca o pátio escolar como a quadra poliesportiva, em que a atividade representada é o jogo de futebol. Os alunos são caracterizados de forma homogênea, sem singularidades. O elemento que é destacado é o goleiro esquerdo, que possui braços maiores. Não há pessoas que estejam assistindo ou adultos.

As três entrevistas com as professoras da educação infantil foram realizadas por meio da oralidade, gravadas e depois transcritas. Na ocasião, foram propostas as seguintes perguntas: Como você descreve o espaço externo da escola que trabalha? Como você descreve a sala de aula? O que você mudaria em ambos espaços?

As entrevistas não exigiram as identificações reais das entrevistadas e utilizaram gravação sonora para que pudessem expressar melhor, sem a preocupação da escrita, de modo que fornecessem mais elementos para o artigo. A primeira entrevistada, autodenominada Copo de Leite, descreve o espaço externo como o local em que: "Acontece a socialização das crianças, o desenvolvimento de coordenação motora ampla. É importante esse espaço, pois propicia a exploração do ambiente, por exemplo, o contato com a natureza." (Professora Copo de Leite).

É forçoso constatar, com Sommer (1973, p. 124), o desencontro do arquiteto com o pedagogo, pois nessa descrição sobre o espaço externo, a pedagoga destacou as atividades desenvolvidas no local, por outro lado, o arquiteto iria descrever apenas o espaço físico concreto do local. Vale observar que a socialização, o movimento e a exploração do ambiente são palavras que foram associadas ao ambiente externo.

E a resposta da mesma entrevistada para a sala de aula foi:

A sala de aula é importante porque é aqui que a criança aprende a rotina, tem os brinquedos tem os livros [...] E é **um espaço voltado para o aprendizado** tudo que a gente gostaria de trabalhar [...] A mesinha para lanchar e fazer as atividades, e o espaço é fechado e desenvolve a atenção para uma determinada atividade. (Professora Copo de Leite).

O trecho foi grifado para destacar a associação da professora da sala de aula com o aprendizado, ou seja, o aprendizado considerado como o maior valor é aquele desenvolvido dentro da sala de aula. Nesse sentido, há uma segregação dos ambientes pelos tipos de aprendizagem: a sala de aula aparece para desenvolver o cognitivo; o ambiente externo, o psicomotor.

Questionada sobre o que mudaria na sala de aula e no pátio, a professora respondeu: “No externo, aqui na escola não sinto falta de nada [...], mas nessa sala de aula aqui, a única coisa que sinto falta é de um armário para guardar as coisas, [...] **Talvez algumas prateleiras para deixar ao alcance das crianças.**” (Professora Copo de Leite).

Diante disso, nota-se que a perspectiva egocêntrica da professora, quando pensa em alguma alteração no espaço, passa pelo que ela sente falta e depois, de forma mais tímida, pelo que os alunos precisam. Sob esse aspecto, torna-se coerente não sugerir mudanças na área externa, local em que há maior apropriação das crianças, diferentemente da sala da aula.

A segunda entrevistada, Margarida, respondeu a primeira pergunta sobre como descreve o pátio escolar: “No pátio as crianças se divertem, **elas mostram que são crianças.** O pátio é grande e proporciona correr, brincar, divertir e desenvolver o psicomotor e socialmente.” (Professora Margarida).

E como você descreve a sala de aula? “**A sala é outra lógica**, a gente quer desenvolver o cognitivo, a atenção com atividades em conjunto e com harmonia entre eles. A sala exige rotina e tem uma dinâmica própria de aprendizagem.” (Professora Margarida).

Na primeira resposta, o pátio é associado ao movimento e ao ser criança. Na segunda resposta, a primeira frase aponta para a sala de aula como ambiente oposto, restrito ao cognitivo e ao desenvolvimento da atenção. Mas será que não pode desenvolver o cognitivo e a atenção em movimento?

A terceira entrevistada, Violeta, para a primeira pergunta, sobre a descrição do pátio escolar, sua resposta foi a seguinte: “O pátio as crianças brincam muito, e **muito barulhento e desorganizado**. Dá aflição, eu sempre acho que alguém vai machucar feio de tanta correria. **Depois ficam agitados para a aula.**” (Professora Violeta).

Em suma, essa foi a resposta que apresentou mais características negativas para o pátio, a Violeta associou o brincar como algo desorganizado e barulhento e que gera agitação. Não associou à socialização e ao desenvolvimento da motricidade como as entrevistadas anteriores. Cumpre salientar que é por meio do brincar que a criança aprende a se preparar para o futuro e para enfrentar simbolicamente ou diretamente obstáculos do presente, e negar o seu papel na escola é não compreender o processo ensino-aprendizagem infantil. Como se pode verificar, há diminuição do espaço físico e do tempo destinado ao lúdico, provocado pela preocupação, cada vez mais precoce, do letramento.

E na resposta como descreve a sala de aula, respondeu: “A sala de aula é o lugar que as crianças aprendem de modo sistematizado, é **o local mais controlável**. As atividades têm uma intenção de desenvolvimento e aprendizagem e a sala de aula proporciona isso.” (Professora Violeta).

Cabe destacar o quanto a sala de aula, no olhar dessa professora, é o local mais adequado para exercer domínio sobre os alunos. Nesse passo, confirma-se a descrição de Sommer (1973, p. 122) que sustenta que “para onde quer que se olhe, na sala de aula, há linhas e o desenho linear exige que o aluno olhe para a frente e ignore tudo, exceto o(a) professor(a).” Nessa linha de raciocínio, o confinamento tem mais uma preocupação disciplinadora do que de estimular a apropriação do espaço. Tecendo comentários acerca da matéria, Ronca (1995, p. 29) aduz que a má conservação do prédio escolar pode simbolizar um sentimento negativo, agressor, espécie de desafeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa e da elaboração deste artigo, descobrimos o papel da sala de aula e do espaço como forma de explorar os sentidos, conhecendo as fases de desenvolvimento infantil e utilizando a educação dos sentidos como influência para o desenvolvimento das crianças e intervenções no espaço. Pode ser observado, por meio deste estudo, o modo como os educadores ocupam-se dessa modalidade e das dificuldades que encontram ao exercerem esta atividade.

Essas dificuldades vêm de diversas situações, como a falta de informação dos pais que encaram como perda de tempo encaminhar seus filhos para escola que priorize os sentidos das crianças. Acredita-se, com frequência, que a criança apenas aprende com atividades de escrita e leitura quando imersos em salas e sentados, todos em silêncio, com o professor no centro das atenções.

É essencial, nesse cenário, que os cursos de formação de professores ressaltem que uma das funções da escola é justamente auxiliar o aluno a construir o desejo de conhecer o mundo, de aprender relações adequadas entre os seres humanos, buscando, portanto, viver melhor. As atividades de explorar os sentidos podem, então, ser uma estratégia privilegiada de trabalho, com conteúdos para a reflexão da percepção do mundo com as crianças.

A existência do domínio do espaço depende da multissensorialidade da espacialidade, que, por sua vez, depende do espaço captado, sentido e vivenciado. O homem deve ser visto como um interlocutor de seu ambiente, um ambiente que, normalmente, é planejado e construído com pouca referência às próprias necessidades dos indivíduos. Em virtude disso, as intervenções arquitetônicas no ambiente escolar precisam ser analisadas não somente a partir de um olhar técnico, mas (e sobretudo) a partir da percepção multissensorial, decorrente da relação entre o espaço escolar e os usuários deste espaço.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. *Educação dos sentidos e mais ...* Campinas (SP): Verus Editora, 2005.

BARISON, M.B. Desenvolvimento da Percepção Espacial e Expressão Gráfica. *Semina: Ci. Soc.Hum.* Londrina, v. 19/20, n. 3, p. 9-22, set. 1998/1999.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9,394, 20 de dezembro de 1996.

FRAGO, Antônio Viñao; ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, 152 p.

GILSON, James J. *The Perception of the Visual World*. Boston: Houghton Mifflin, 1950.

HALL, Edward T. *A Dimensão oculta*. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

KILPATRICK, F.P. *Explorations in Transactional Psychology*. Nova Iorque: New York University Press, 1961.

LISSMAN, H.W. Electric Location by Fishes. *Scientific American*, v. 208, n. 3, março 1963, p. 50-59.

PIAGET, J. A. *A Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo, e sonho*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

SOMMER, Robert. *Espaço pessoal: as bases comportamentais de projetos e planejamentos*. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.