



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS – CFCH
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PEDAGOGIA

**ALÉM DE QUATRO PAREDES:
o espaço externo no cotidiano da Educação Infantil**

ANA CAROLINA DE JESUS DOS SANTOS

RIO DE JANEIRO – RJ

2016

ANA CAROLINA DE JESUS DOS SANTOS

**ALÉM DE QUATRO PAREDES:
o espaço externo no cotidiano da Educação Infantil**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau no curso de Pedagogia.

Orientadora: Daniela de Oliveira Guimarães

Rio de Janeiro – RJ

2016

A Linda, Maysa, João, Arthur e MaLu com muito amor e esperança de um mundo cheio de possibilidades e oportunidades para que vocês multipliquem suas cem formas de ver o mundo, amar e sonhar.

Agradecimentos

Agradeço a Deus por toda força e sustento, por ser a minha paz e esperança nos momentos de aflição e pelos anjos postos em meu caminho. A esses agora agradeço.

À minha família e ao meu namorado que formam a base de tudo na minha vida, agradeço por todo amor, carinho, dedicação e atenção. Agradeço pela paciência, pelos abraços e pela compreensão nos momentos difíceis e de ausência. A vocês, Mãe, Rick, Cris, MaLu (sim, já agradeço à MaLu), Luís e Vó Elza, agradeço, com todo o meu amor, pelo apoio incondicional. Obrigada por sempre preencherem meu coração com amor, alegria e esperança. Esse trabalho é também de vocês. É para vocês!

Aos meus amigos e amigas, tios, tias, primos e primas agradeço pelos ouvidos sempre dispostos e atentos, pelos sorrisos e histórias compartilhadas. Obrigada por todo apoio e por tornarem a minha vida mais leve e bonita.

Às amigas da graduação, aquelas com as quais dividi tantas dúvidas, desejos, medos e alegrias, agradeço pela companhia de todos esses anos, pelas risadas e pelos conhecimentos que compartilhamos. Obrigada por tornarem essa caminhada mais leve e divertida.

A minha orientadora, Daniela Guimarães, agradeço pela disponibilidade, por todos os conhecimentos compartilhados e por acreditar nas minhas ideias. Obrigada, Dani, por, com tamanha sabedoria, ter orientado os meus passos durante a elaboração desse trabalho.

Ao grupo do PIBID – Pedagogia com ênfase em Educação Infantil, agradeço pelas experiências e conhecimentos que compartilhamos a cada reunião, jornada ID e idas à escola. Aprendi com vocês, nesses últimos meses, que “*Criar é doloroso*”. É sim, mas a possibilidade de compartilhar com vocês cada etapa, boa ou ruim, do processo de criação tornou essa experiência mais fácil e, certamente, possibilitou um resultado final ainda mais rico. Agradeço a vocês por influenciarem de maneira tão rica e bonita na minha formação.

À professora supervisora, Lucidalva Silva, agradeço com muito carinho por ter sido tão especial na minha trajetória no PIBID, contribuindo de maneira fundamental com a minha formação. Agradeço pelos ensinamentos, pelo apoio, pelas ricas e fundamentais contribuições para esse trabalho e por todo carinho com o qual me recebeu. Obrigada, Luci, por permitir que eu aprendesse tanto com você. Obrigada pelos ensinamentos sobre empatia e afetividade na prática, no dia a dia e, principalmente, nos momentos conturbados.

Por fim, o meu muito obrigada a todos aqueles que, de alguma forma, doaram um pouco de si para que a conclusão deste trabalho se tornasse possível. Tá pronto. Conseguimos!

“(...) que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem com barômetros etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.” (Manoel de Barros)

SANTOS, Ana Carolina J. Além de quatro paredes: o espaço externo no cotidiano da Educação Infantil. UFRJ, Rio de Janeiro, 2016.

Resumo

Neste texto analiso as interações das crianças no espaço externo de uma instituição de Educação Infantil, a partir das experiências e observações vivenciadas como bolsista de Iniciação à Docência – PIBID – UFRJ. As observações de campo foram realizadas na Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II – Realengo, por meio de encontros semanais, no período de agosto de 2014 a dezembro de 2015. A base teórica deste trabalho constitui-se por uma análise de documentos da Educação Infantil, organizadores das práticas e por concepções sobre espaços e interação defendidas por teóricos do campo da Educação Infantil. O eixo de análise desse trabalho é analisar as interações e experiências diversificadas que o espaço externo possibilita para as crianças, assim como a maneira que a sua organização inibe ou estimula determinadas interações. A pesquisa de campo mostrou que no espaço externo há o incremento das interações sociais e com a natureza, bem como a possibilidade de atuação enriquecedora dos professores, incentivando as experimentações das crianças. Assim, trago no presente trabalho a importância de considerarmos os espaços externos no planejamento e nas práticas do cotidiano, enriquecendo as interações das crianças com seus pares e ampliando o contato delas com elementos da natureza, possibilitando liberdade para seus corpos, suas brincadeiras, interações e criações.

Palavras Chave: Educação Infantil; Espaços Externos; Iniciação à Docência.

Lista de figuras

- Figura número 01:** vista do pátio coberto
Figura número 02: amarelinha desenhada no chão
Figura número 03: trilha no chão I
Figura número 04: trilha no chão II
Figura número 05: crianças brincando na árvore
Figura número 06: varanda
Figura número 07: gramado
Figura número 08: gramado, mangueira e azulejos
Figura número 09: árvore na entrada do esconderijo
Figura número 10: a casa do pica-pau I
Figura número 11: a casa do pica-pau II
Figura número 12: a casa do pica-pau III
Figura número 13: crianças observando uma lagarta
Figura número 14: crianças procurando uma “borboleta”
Figura número 15: brincando de fazer comida
Figura número 16: brincando de restaurante I
Figura número 17: brincando de restaurante II
Figura número 18: brincando de restaurante III
Figura número 19: a casa dos super-heróis
Figura número 20: à procura de tesouros
Figura número 21: meninas compartilhando um brinquedo
Figura número 22: crianças lamentando no muro
Figura número 23: meninos jogando futebol
Figura número 24: crianças se equilibrando
Figura número 25: fadas e heróis
Figura número 26: meninos brincando com um dinossauro
Figura número 27: menina na casa dos super-heróis
Figura número 28: crianças pintando no pátio
Figura número 29: banho de mangueira
Figura número 30: à procura dos ovos do crocodilo
Figura número 31: caçando saci-pererê
Figura número 32: conversando sobre as estrelas

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	10
2. O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE OS PÁTIOS DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS	
2.1 O espaço externo nos documentos mandatários.....	18
2.2 Reflexões sobre o pátio na Educação Infantil a partir das contribuições de teóricos da área.....	23
3. CONHECENDO A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO DO COLÉGIO PEDRO II	
3.1 A unidade de Educação Infantil Realengo do CPII.....	30
3.2 A construção institucional do espaço externo da escola.....	32
3.3 As interações das crianças.....	37
3.3.1 As crianças e a natureza.....	37
3.3.2 O coletivo ampliado.....	45
3.3.3 O pátio como espaço de liberdade.....	50
3.4 Como os professores atuam no espaço externo.....	52
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	59

1. INTRODUÇÃO

A história da Educação Infantil no Brasil foi construída por meio de uma intensa articulação entre políticas educacionais e demandas sociais. Kramer (2006) afirma que, até meados de 1970, as políticas educacionais voltadas para o atendimento às crianças pequenas eram compreendidas como medidas compensatórias, em vista de compensar carências culturais, deficiências linguísticas e defasagens afetivas. O atendimento era pautado principalmente, no cuidado, de forma assistencialista e com forte vínculo com a assistência social. A criança era, até então, vista como um ser passivo, privado de cultura, imatura e defasada. No entanto, a partir da década de 1980, os debates acerca dessa perspectiva de criança e, consequentemente, os debates acerca da etapa da educação voltada às crianças pequenas intensificaram-se na comunidade acadêmica, na sociedade civil e nos movimentos sociais que buscavam a garantia do direito da criança a uma educação de qualidade desde o seu nascimento (PASCHOAL, 2009).

Segundo Paschoal (2009), a partir da inclusão do inciso IV, no artigo 208 da Constituição Federal de 1988, determinando que *o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (...) IV – Educação Infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade*, as creches, que até então eram associadas à assistência social, passaram a ser incluídas nos sistemas educacionais. A presente inclusão ocasionou em mudanças no sentido das creches e pré-escolas: estas deixam de serem vistas como meramente assistencialistas, com o único objetivo de cuidar, e começam a ser vistas como desenvolvedora de trabalho educacional.

Em 1990 foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90. O presente Estatuto busca estabelecer um conjunto de normas com o objetivo central de proteger a integridade da criança e do adolescente no Brasil.

Segundo Ferreira (apud PASCHOAL 2009, p. 85), o ECA foi de extrema relevância social, uma vez que:

inseriu as crianças e adolescentes no mundo dos direitos humanos. (...) Serviu ainda como base para a construção de uma nova forma de olhar a criança: uma criança com direito de ser criança. Direito ao afeto, direito de brincar, direito de querer, direito de não querer, direito de conhecer, direito de sonhar. Isso quer dizer que são atores do próprio desenvolvimento.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1996 inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade o desenvolvimento integral

da criança até seis anos de idade.

Esta resolução ressalta a necessidade de estruturação e organização de ações educativas de qualidade. Os professores de crianças de 0 a 6 anos precisam, de acordo com as novas diretrizes, desenvolver propostas pedagógicas que oportunizem a escuta e a participação das crianças, permitindo, ainda, que elas signifiquem e ressignifiquem o mundo e a si próprias.

É inegável, ao observarmos a legislação estabelecida a partir da década 80, o avanço no que se refere às políticas que reconhecem a criança enquanto sujeito de direito e que garantem a sua educação nos primeiros anos de vida. No entanto, alguns desafios são encontrados no que se refere ao acesso e a qualidade do atendimento. Acerca disso, Barreto (apud PASCHOAL, 2009, p. 88) afirma que:

As instituições de Educação Infantil no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar.

Em busca de estabelecer políticas que levem o padrão de atendimento nas instituições de Educação Infantil a níveis satisfatórios, o Ministério da Educação (MEC), ao longo dos últimos anos, vem desenvolvendo diferentes documentos normativos. Alguns desses documentos, tal como os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – PBIEI/2006 apresentam determinações sobre o espaço físico em creches e pré-escolas, buscando ampliar os diferentes olhares sobre o espaço, visando construir o ambiente físico destinado à Educação Infantil, promotor de aventuras, descobertas, criatividade desafios, aprendizagens e que facilite a interação criança-criança, criança-adulto e deles com o meio ambiente.

É possível observar que os documentos que apresentam determinada perspectiva relacionam-se ao principal eixo norteador para a Educação Infantil, como estabelecido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009: “*as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira (...)*” (p. 25. Grifos nossos).

Portanto, comprehende-se que ao garantir o espaço dinâmico, vivo, exploratório e acessível a todos, a instituição garante a ampliação das experiências, potencializa as interações, possibilita as mais variadas criações, auxiliando a criança em seu processo

contínuo de desenvolvimento.

Os espaços escolares não são neutros. Esses são construídos de acordo com a concepção pedagógica da instituição, atuando como elemento educador que estimulam ou inibem as atividades das crianças. De acordo com Osteto (apud MENEZES 2010, p. 101), "*quando o espaço infantil está adequadamente organizado, com propostas diferenciadas e situações diversificadas, ampliam-se as possibilidades de exploração e pesquisas infantis, exercita-se a autonomia, a liberdade, a iniciativa e a livre escolha das crianças.*" Desse modo, é possível compreender a importância de pensarmos e discutirmos a construção dos espaços escolares destinados às crianças pequenas, em vista de proporcionarmos formas de organização (temporal/espacial/pedagógicas) que possibilitem às crianças experiências enriquecedoras e desenvolvimento amplo. Rinaldi (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999, p. 116) defende que "*as instituições educacionais, como creches e pré-escolas, são sistemas complexos, ricos em vínculos e recursos*", essas assumem o papel de fazerem a criança avançar em sua compreensão do mundo, ampliando suas experiências.

Ainda sobre determinado aspecto, Vasconcelos e Valsier (apud FRANCO E MARTINS, 2009) defendem que a escola deve expandir as experiências, levando as crianças a experimentarem aquilo que elas ainda não viveram. Os autores acreditam que "*quanto mais cedo as crianças se envolverem em interações sociais, mais benefícios obterão a curto ou longo prazo, tendo em vista as experiências e aprendizagens que resultam dessas interações*" (p. 3909).

Na medida em que entendemos que a aprendizagem transcende o espaço da sala de atividades, o presente trabalho elegeu como foco principal para análise o espaço externo de uma escola de Educação Infantil. Ou, melhor dizendo: as interações que se estabelecem nesses espaços e a sua importância para o desenvolvimento das crianças.

Os meus primeiros questionamentos sobre o tema de estudo tiveram origem nas observações realizadas durante a disciplina de Prática de Ensino na Educação Infantil. A mesma foi realizada na Escola de Educação Infantil da UFRJ e, durante o período de estágio, pude perceber como o espaço destinado ao pátio na instituição é rico e desafiador para as crianças. A forma que é visto e pensado na instituição possibilita às crianças diversas interações, criações e novos questionamentos, favorecendo o enriquecimento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças. Observei, durante as aulas da disciplina, que o que vivenciava na Escola de Educação Infantil da UFRJ não se estendia às outras instituições.

Pelos relatos de alguns colegas de turma, assim como, relembrando escolas de Educação Infantil pelas quais já passei, foi possível perceber que a construção do espaço externo, assim como o tempo destinado a ele no cotidiano ficam em segundo plano, resumindo-o a um lugar de "fazer nada", um local onde as crianças ficam quando não estão desenvolvendo atividade em sala de atividades, negligenciando, dessa maneira, todo o potencial que determinado espaço poderia oferecer.

Pesquisas na área da Educação Infantil (TIRIBA 2006, 2010; ELALI 2003; FERNANDES, 2006) apontam que as crianças nas creches e pré-escolas passam a maior parte do tempo em salas de aula, restando às áreas externas o tempo restante, quando as crianças não estiverem desenvolvendo atividades em sala, em uma clara distinção entre os espaços de aprender e espaço de brincar e de liberdade.

Acerca disso, Tiriba (2010) discute que:

Se elas [as crianças] chegam às IEI aos 4 meses e saem aos 5 anos; se, até os dois anos frequentam raramente o pátio, e, a partir desta idade, adquirem o direito de permanecer por apenas uma ou duas horas ao ar livre, brincando sobre cimento, brita ou grama sintética; se as janelas da sala onde permanecem o restante do tempo não permitem a visão do mundo exterior; se assim os dias se sucedem, essas crianças não conhecem a liberdade.... O que foi conquistado como direito, em realidade se constitui como prisão. (p. 07)

Se existe, de maneira tão forte, em muitas escolas de Educação Infantil tamanha separação entre espaço/tempo de aprender e espaço/tempo de brincar é porque na modernidade há ilusória separação entre corpo e mente, onde as necessidades da mente são postas como prioritárias, havendo uma supervalorização para o desenvolvimento do intelecto, deixando de lado as vontades livres do corpo. No entanto, concordando com Guimarães (apud TIRIBA, 2010, p. 09), compreendemos que “*a educação é um processo de corpo inteiro porque o conhecimento é fruto da ação do sujeito no mundo, mobilizada pelo desejo, possibilitada pelo corpo, guiada por processos sensoriais*” e, portanto, torna-se cada vez mais urgente repensarmos e buscarmos maneiras de transformar a rotina de trabalho na Educação Infantil que supervaloriza os espaços fechados, como se, para aprender, fosse necessário estar com os movimentos reduzidos, dentro de uma sala. Torna-se necessário pensarmos em pedagogias que respeitem as vontades do corpo, propiciando contato com o mundo que está além das paredes das salas de atividades, proporcionando contato com a natureza da qual as crianças também fazem parte.

Dessa forma, é possível compreender o pátio como um espaço rico em interações,

sejam essas entre as crianças do mesmo ou de diferentes grupos e com o meio no qual estão inseridos. De acordo com Khol (1993), o desenvolvimento amplo do indivíduo dá-se, somente, com o suporte e através interação com o meio. Determinada relação, direta ou indiretamente, auxilia o sujeito na (re)construção de suas experiências e significados.

Sobre isso, Tiriba (2010) afirma que:

É fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão além dos muros escolares, pois não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens (...) além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, estes locais podem também ser explorados como lugar de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos. (p. 09)

Concordando com as afirmações de Tiriba (2010), a vontade de estudar com maior profundidade sobre o espaço externo das escolas, dando origem ao presente trabalho, intensificou-se dentro do contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O referido Programa visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), concedendo bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Com o objetivo de contribuir para a articulação de teoria e prática fundamentais para a elevação na qualidade da formação docente, os projetos promovem a inserção dos estudantes no contexto das escolas parceiras para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação do coordenador de área e de um professor da escola (professor supervisor). O programa oportuniza reuniões e grupos de estudos para que as práticas planejadas e desenvolvidas sejam discutidas com todo o grupo. Os alunos de Iniciação à Docência, ou *Pibidianos* como chamamos nos grupos da Pedagogia – UFRJ são estimulados e orientados a desenvolverem trabalhos acadêmicos sobre as práticas e os estudos realizados a fim de serem apresentados em jornadas acadêmicas.

No curso de Pedagogia da UFRJ o PIBID é dividido em dois grupos: um grupo destinado às séries iniciais do ensino fundamental, coordenado pela professora Giseli Cruz e um grupo destinado à Educação infantil, este coordenado pela professora Daniela Guimarães. Durante um período de um pouco mais de um ano fiz parte do grupo do PIBID – Pedagogia com ênfase em Educação Infantil, atuando no Colégio Pedro II – Realengo, sob a supervisão

da professora Lucidalva Silva.

O Colégio Pedro II foi fundado em dois de dezembro de 1837 e tem, desde sua fundação, a tradição de oferecer uma Educação Básica de qualidade aos seus alunos. Dentro desse cenário e já recebendo tamanho peso e responsabilidade de uma reconhecida e admirada tradição de 178 anos, em 2012 foi inaugurada, no *campus* de Realengo, a Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II.

O projeto pedagógico de implantação da unidade entende que a criança é um ser histórico-social, sendo ao mesmo tempo produto de sua cultura, classe social e etnia, enquanto é também produtora de cultura. Sobre determinada perspectiva, a escola fundamenta-se sob uma abordagem sociointeracionista, buscando o desenvolvimento integral das crianças.

(...) a presença das dimensões cognitivas e afetivas como elementos indissociáveis no desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky (1988), o aprendizado é um processo profundo e essencialmente coletivo-social, além de construção individual. Enfatiza, pois, o diálogo e as diversas funções da linguagem no desenvolvimento cognitivo mediado por outro. A aquisição do conhecimento não se faz apenas como um processo intrassubjetivo, mas é também um processo intersubjetivo, social. (COLÉGIO PEDRO II, 2011)

Durante as minhas idas à instituição, ao longo do período em que fiz parte do PIBID, foi possível observar diferentes interações e brincadeiras das crianças no espaço externo da escola. Percebi que as crianças apresentavam muito interesse pelo pátio e, principalmente, pelas árvores e animais presentes ali. Observei que os professores oportunizavam bastante tempo para que as crianças ficassem livres no pátio, mas não era só isso; nesse espaço, os professores participavam das brincadeiras das crianças quando convidados ou propunham novas brincadeiras. Uma das coisas que mais me chamou a atenção durante as minhas observações foi a maneira como as crianças se organizavam e como o ambiente externo oferecia mais do que um espaço amplo e aberto, pois oportunizava novas interações de diferentes grupos de crianças e diversos aprendizados. É, portanto, nessa perspectiva que compreendemos a importância de pensarmos sobre a organização dos espaços externos das instituições de Educação Infantil.

Sendo assim, no presente trabalho, mais do que preocupada em analisar as consequências e o que as crianças deixam de vivenciar quando o tempo destinado ao pátio é escasso, pretendo entender as potencialidades do espaço externo das escolas. Terei como principal objetivo observar o que as crianças fazem nesse espaço, o que criam e como interagem com o outro e com o meio, além de apontar a maneira como determinadas

experiências no espaço externo da escola, podem ser importantes para o seu desenvolvimento. Buscarei, ainda, analisar como os professores atuam nesse espaço organizando, incentivando ou dificultando as experimentações das crianças.

Em vista de alcançar os objetivos estabelecidos para o presente trabalho, foram elaboradas algumas questões que serviram como norteadoras do estudo, são elas: como o espaço externo é descrito na bibliografia da área e nos documentos oficiais? Como o espaço externo foi pensado e construído institucionalmente? Como as crianças experimentam e quais relações estabelecem nesse espaço? E, por fim, como os professores atuam nesse espaço?

De acordo com o objeto de estudo e as questões norteadoras da pesquisa, observa-se que os métodos relativos às pesquisas qualitativas serão contemplativos para alcançar os objetivos estabelecidos. Os métodos utilizados serão, mais a frente, descritos com maior precisão.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos, tratando-se o primeiro de um capítulo introdutório, no qual apresento o problema da pesquisa, assim como os seus principais objetivos a serem alcançados e o contexto em que foi desenvolvida.

O segundo capítulo, que denominei como “*O que diz a literatura sobre os pátios de creches e pré-escolas*” falarei sobre como o espaço externo das instituições de Educação Infantil estão sendo pensados nos documentos elaborados por instâncias oficiais nos últimos anos, tal como os Parâmetros básicos de infraestrutura para a Educação Infantil (2006a), os Parâmetros de Qualidade para a Educação Infantil (2006b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), entre outros. Nesse capítulo, trarei perspectivas apresentadas por teóricos do campo da Educação Infantil, como Tiriba, (2006 e 2010); Oliveira (2002) Elali (2003) e Fernandes (2006 e 2008) sobre a construção dos espaços escolares e os significados e transformações que as crianças promovem em suas vivências neles, transformando-os em ambientes cheios de significados.

O terceiro capítulo denominado de “*Conhecendo a Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II*” é referente à minha pesquisa de campo no Colégio Pedro II Unidade de Educação Infantil Realengo (CPII - UEIR). Primeiramente, buscarei situar o leitor sobre a instituição e suas particularidades, assim como, descrever o espaço externo e como este foi pensado institucionalmente. Em outro momento, analisarei as interações e experiências das crianças no pátio da escola. A presente análise será dividida em três momentos que se destacaram durante as minhas observações: *as crianças e a natureza; o coletivo ampliado; e o*

pátio como lugar de liberdade. Finalizando esse momento, apresentarei as minhas observações sobre como os professores atuam no pátio da escola e a maneira como interagem, possibilitam, enriquecem ou privam as experiências das crianças.

Por fim, apresentarei as minhas considerações finais sobre o trabalho. A sua importância para a minha formação e indicações para futura continuidade e aprofundamento da pesquisa.

2. O QUE DIZ A LITERATURA SOBRE OS PÁTIOS DE CRECHES E PRÉ-ESCOLAS

2.1 O espaço externo nos documentos mandatários

No ano de 1988, o Ministério da Saúde elaborou a Portaria de nº 321, definindo critérios baseados em condições que garantiam assistência para o trabalho com crianças pequenas, pautado em ideias higienistas e assistencialistas.

De acordo com Tiriba (2006), o documento que serviu como referência para a construção de diversas instituições de Educação Infantil em municípios brasileiros apresentava como principal objetivo:

Estabelecer os requisitos gerais de projetos arquitetônicos para construção, instalação e funcionamento de creches, assim como fixar medidas de segurança para a criança que convive nesses ambientes, procurando proporcionar condições ideais para o seu crescimento e desenvolvimento. (BRASIL, 1988b, p. 01).

Correspondendo à visão de Educação Infantil assistencialista, pautada na guarda, no cuidado, saúde e higiene que prevalecia na época, o presente documento traz detalhadas recomendações sobre os espaços internos das instituições. No entanto, sobre os espaços externos, lá denominados como “recreio coberto” e “recreio descoberto”, as recomendações fazem referência à metragem de uma área mínima por criança (4,00 m²/por criança), o acesso a eles que deveriam ser ligados diretamente às salas de atividades e os objetos que os compõem, tal como *“bastante área verde e a instalação de equipamentos de recreação como balanços, escorregas, caixas de areia etc.”* (BRASIL, 1988b, p. 08)

Ainda sob a perspectiva de estabelecer as dimensões técnicas da área externa da instituição, o volume I do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, orienta que *“os brinquedos devem ser seguros (segundo as normas do Inmetro10), laváveis e necessitam estar em boas condições. Os brinquedos de parque devem estar bem fixados em área gramada ou coberta com areia e não sobre área cimentada”*(p.71). Embora os RCNEI/98 apresentem orientações mais detalhadas sobre a construção e utilização dos ambientes internos, o documento apresenta a seguinte orientação acerca dos espaços externos: *“na área externa, há de se criar espaços lúdicos que sejam alternativos e permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-*

se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc.” (p. 69).

É possível observar orientações acerca dos espaços externos das instituições em outros momentos no documento, tal como ao mencionar a importância de estimular o contato das crianças com a natureza para o seu aprendizado e desenvolvimento.

O contato com pequenos animais, como formigas e tatus-bola, peixes, tartarugas, patos, passarinhos etc. pode ser proporcionado por meio de atividades que envolvam a observação, a troca de ideias entre as crianças, o cuidado e a criação com ajuda do adulto. O professor pode, por exemplo, promover algumas excursões ao espaço externo da instituição com o objetivo de identificar e observar a diversidade de pequenos animais presentes ali. (BRASIL, 1998, p. 178)

Entretanto, é possível observar que a relação das crianças com a natureza é estabelecida nos RCNEI sob uma perspectiva invasiva e utilitarista (TIRIBA, 2006), pautando-se somente na observação e registro do entorno. A presente questão, assim como suas implicações, será abordada mais profundamente em capítulos seguintes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 2009, embora não apresentem especificações detalhadas sobre o espaço externo das instituições, sendo a única referência o artigo que determina que as instituições de Educação Infantil organizem tempo e espaços que “*assegurem os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição*”(p. 20), torna possível compreender referências aos espaços externos nas entrelinhas de outros artigos apresentados. Já as DCNEI/2010 trazem apontamentos sobre a relevância do contato das crianças com a natureza, o seu conhecimento sobre biodiversidade, cuidado e preservação da vida na terra.

No ano de 2006, o MEC elaborou o documento de Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – PBIEI. O documento que foi elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros tem o objetivo de refletir, planejar e construir/reformar espaços de Educação Infantil, construindo novos olhares sobre eles e estabelecendo vínculos entre o espaço físico o projeto pedagógico das escolas e o desenvolvimento da criança.

Ao apresentar considerações sobre área externa das escolas, o presente documento analisado afirma que:

A valorização dos espaços de recreação e vivência vai incrementar a interação das crianças, a partir do desenvolvimento de jogos, brincadeiras e atividades coletivas, além de propiciar uma leitura do mundo com base no conhecimento do meio ambiente imediato. O próprio reconhecimento da criança de seu corpo (suas proporções, possibilidades e movimento) poderá ser refinado pela relação com o mundo exterior. E

A criança deve cada vez mais se apropriar do ambiente. As áreas de brincadeira deverão oferecer segurança, sem serem limitadoras das possibilidades de exploração do universo infantil. (BRASIL, 2006a. p. 28)

Diferente do que apresentam os documentos analisados anteriormente, nos PBIEI/2006 observamos uma maior atenção para a área externa das escolas, assim como a importância desse espaço no cotidiano da criança e para o seu desenvolvimento.

Embora se apresente como um grande avanço na reflexão das áreas externas das escolas de Educação Infantil, é possível observar que o documento ainda privilegia os espaços internos e suas funções, assim como nele a natureza é posta como plano de fundo do convívio e não como parte integrante deste.

Diante de discussões sobre a qualidade na Educação Infantil e com o objetivo principal de atender às determinações estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação com vigência de 2001-2010, onde fica estipulado que, com a colaboração da União, os municípios deverão “*estabelecer parâmetros de qualidade dos serviços de Educação Infantil, como referência para a supervisão, o controle e a avaliação, e como instrumento para a adoção das medidas de melhoria da qualidade*” (BRASIL, 2001, p. 14), o MEC elaborou em 2006 os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.

O presente documento é composto por dois volumes e aponta como um de seus objetivos “*estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e funcionamento das instituições de Educação Infantil*”(BRASIL, 2006b, p. 08). O primeiro volume traz uma discussão sobre o que é qualidade na Educação Infantil, assim como descreve as concepções de criança e infância sobre as quais o documento irá se basear. O segundo volume apresenta as competências de cada sistema de ensino para garantir uma Educação Infantil de qualidade e apresenta parâmetros sobre a proposta pedagógica das instituições e o trabalho de gestores e professores, além de apresentar referências sobre a infraestrutura das escolas de Educação Infantil. Sendo assim, interessa, no presente trabalho, analisar as referências presentes no segundo volume desse documento.

Não há nos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil distinção entre espaços internos e externos nas instituições. O documento recomenda que os espaços das escolas sejam “*construídos e organizados para atender às necessidades de saúde, alimentação, proteção, descanso, interação, conforto, higiene e aconchego das crianças matriculadas*”(BRASIL, 2006b, p. 42), onde, respeitando as determinações da lei de acessibilidade (Lei nº 10.098, de 12/2000), sejam espaços que propiciem a interação entre as

crianças e entre crianças e adultos, assim como, instiguem, provoquem, desafiem a curiosidade, a imaginação e a aprendizagem das crianças.

Em consonância com os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, em 2009, o MEC elaborou os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil que “*caracteriza-se como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil, por meio de um processo participativo e aberto a toda a comunidade.*” (BRASIL, 2006c, p. 09). Desse modo, é possível compreender a importância do presente documento, uma vez que:

Estes [Indicadores] permitirão a criação de instrumentos para credenciamento de instituições, elaboração de diagnósticos, e mesmo a implementação propriamente dita dos parâmetros de qualidade nas instituições de Educação Infantil e nos sistemas educacionais”. (BRASIL, 2006c, p. 08)

Os Indicadores de Qualidade para a Educação Infantil foram organizados em dimensões de qualidade e, para cada dimensão, foram definidos indicadores relacionados, são estas dimensões de qualidade: 1 – Planejamento institucional; 2 – Multiplicidade de experiências e linguagens; 3 – interações; 4 – Promoção da saúde; 5 – Espaços, material e mobiliário; 6 – Formação e condições de trabalho dos professores e demais profissionais; 7 – Cooperação e troca com famílias e participação na rede de proteção social.

No que se refere aos Espaços externos das instituições, o indicador de número 5 - “Espaços, material e mobiliário” define que os mesmos devem ser “*bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades*” (BRASIL, 2006c, p. 50).

No entanto, ao analisar os indicadores observamos que o espaço externo é apresentado para avaliação em apenas dois momentos:

5.2.2. Há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar etc.)? E

5.1.2. As janelas ficam numa altura que permita às crianças a visão do espaço externo?

Com os presentes indicadores, podemos perceber que a área externa das instituições não é vista como uma prioridade para a vivência das crianças. Seu espaço não é pensado e avaliado como os espaços internos, levando a possíveis negligências quanto aos benefícios que a vivência e o planejamento atento dos espaços externos podem trazer para as crianças.

Ao analisarmos os documentos elaborados, podemos entender que a construção dos

espaços nas escolas de Educação Infantil está intimamente ligada à história da Educação Infantil e com as perspectivas de criança e infância defendidas ao longo dos anos. Até a promulgação da Constituição Federal de 1988, as crianças eram tidas como seres passivos, privados de cultura, imaturas e defasadas, assim como o nível de ensino destinado a elas era visto como uma etapa, meramente, assistencialista. Desse modo, comprehende-se o porquê da pouca atenção destinada à construção dos espaços e unidades destinadas às crianças pequenas.

Ao longo dos anos, muito tem se discutido acerca da perspectiva de criança e infância, no entanto, poucas alterações aparecem na organização dos espaços escolares. Segundo Lima (1979), a falta de modificações na organização dos espaços poderia nos levar a acreditar que há uma defasagem entre os setores educativos e de arquitetura. Entretanto, segundo a autora, ao observarmos as plantas escolares e refletirmos acerca dos conceitos educacionais vigentes em cada época, percebemos que ambos apresentam coerência entre si.

Na construção dos prédios escolares, a eficiência no tempo de sua construção, assim como a economia dos recursos necessários e a quantidade máxima de crianças que a instituição atenderá são os aspectos observados como mais importantes. Sobre isso, Lima (1979) discute que:

As variáveis ligadas às atividades, ao relacionamento democrático entre os participantes, às necessidades da criança nas diferentes faixas etárias e em diferentes condições socioeconômicas permaneceram como informações supérfluas para as obras, preocupada, a Administração, mais com a eficiência do cumprimento de prazos e custos do que com a finalidade da própria construção. (p.74)

Ainda no que se refere a isso, Hoemke (apud TIRIBA, 2006, p 105) afirma que:

Os espaços das creches e pré-escolas, quando construídos para esta finalidade, (...) assemelham-se a quartéis cinzas, às escolas tradicionais. Não são pensados para crianças alegres e brincalholas (...) mas para “massas de crianças” (...). Roubam das crianças direito às flores e gramados, a água no pátio, barro, areia, salas amplas, abertas, coloridas, saudáveis.

Frente a isto, é possível refletir sobre o caráter burocrático e utilitarista dos prédios destinados à educação. Embora tenha havido significativas mudanças ao longo dos anos, ao projetar e construir os prédios destinados à educação, pouco tem se levado em consideração sobre a maneira como as crianças experimentarão esses espaços ou como estes irão auxiliá-las na produção de cultura e aprendizado.

Ao longo da leitura dos documentos elaborados com parâmetros e determinações acerca das instituições de Educação Infantil, podemos observar que a atenção dispensada aos espaços internos é muito superior às determinações e sugestões sobre os espaços externos das escolas. Segundo Tiriba (2006), “*a falta de atenção à área do terreno que não será*

construída é uma característica comum a outros documentos que orientam a construção de creches e pré-escolas no Brasil" (p.106).

As áreas externas, por vezes, aparecem apenas como pano de fundo ou como um espaço onde as crianças ficam quando não estão desenvolvendo trabalhos na sala de atividades. Observa-se que, na maioria dos documentos, os espaços físicos dos pátios e áreas externas das escolas são determinados apenas por sua metragem e componentes que os formam, sem considerar que o espaço físico não se resume à metragem. Grande ou pequeno, o espaço precisa tornar-se ambiente. Para a criança existe o espaço alegria, o espaço mistério, o espaço proteção, o espaço de liberdade ou da opressão.

As crianças costumam passar longas horas do seu dia a dia em creches e pré-escolas. Concordando com Tiriba (2006), a estadia das crianças nessas instituições, precisa ir além do direito. Tem que ser agradável. Deve-se proporcionar que as crianças produzam paixões e alegrias cotidianamente.

Compreendendo que ao negligenciarmos a construção, o planejamento e as vivências das crianças nos espaços externos impossibilitamos que as crianças tenham experiências enriquecedoras e significativas para o seu desenvolvimento.

Se, na maioria dos documentos que orientam a organização dos espaços não há uma ênfase à importância de contato de meninos e meninas com o mundo natural, é porque ainda não alcançamos a compreensão do quanto é fundamental um cotidiano em liberdade em relação com elementos da natureza que se compõe positivamente com elas, e que, portanto, geram potência. (TIRIBA, 2006, p. 111)

Não cabe no presente trabalho buscar entender o que as crianças deixam de viver quando não é possibilitada a elas a vivência livre nos pátios das creches e pré-escolas. Mas, sim, entender quais as potencialidades desse espaço para o desenvolvimento delas. Faz-se necessário, portanto, analisar como teóricos do campo da Educação Infantil discutem e descrevem os pátios das instituições, suas possibilidades e potencialidades para as vivências das crianças. Sendo assim, no tópico a seguir buscarei analisar e refletir acerca das contribuições de teóricos como Tiriba, (2006; 2010); Oliveira (2002) Elali (2003); e Fernandes (2006; 2008), em vista de compreender melhor os espaços externos das escolas.

2.2 REFLEXÕES SOBRE O PÁTIO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DAS CONTRIBUIÇÕES DE TEÓRICOS DA ÁREA

Compreendendo que o aprendizado não se restringe às salas de atividades. No entanto, esse aprendizado rompe e ultrapassa as barreiras impostas pelas paredes, estendendo-se aos

espaços externos da instituição e, por que não, estendem-se aos espaços externos à instituição. Cabe, portanto, no presente trabalho analisar como alguns autores da área da Educação Infantil percebem o espaço externo das creches e pré-escolas, seus pátios, parques e jardins.

Primeiramente, faz-se necessário ressaltar que, assim como nos documentos analisados anteriormente, a bibliografia que discute profundamente determinado espaço é exígua. Acerca disto, Fedrizzi (apud ELALI, 2003, p. 314) constata que “*de modo geral, os pátios escolares não seguem um projeto definido, sendo, na maioria das vezes, considerados apenas como um local onde as crianças ficam quando não estão em sala de atividades*”. Entretanto, de acordo com Fernandes (2006), nos últimos anos as discussões acerca das áreas externas das escolas vêm aumentando, sendo dada maior atenção à quantidade e a qualidade dos instrumentos que compõem esse espaço.

A crescente atenção destinada às áreas externas da escola deve-se, principalmente, à gradativa redução dos espaços para brincadeira tanto na cidade (pelo adensamento da área urbana e aumento da preocupação com a segurança em seus diversos tipos e níveis), quanto nas residências das famílias (FERNANDES, 2006 e 2008; ELALI 2003). Desse modo,

A existência de áreas livres espaçosas, partes ensolaradas, partes sombreadas, tem assumido cada vez maior importância na delimitação dos ambientes destinados à Educação Infantil, uma vez que tais locais permitem às crianças desenvolverem a psicomotricidade ampla (correr, pular, exercitarse), participar de jogos ativos e estabelecer um maior contato com a natureza. (FERNANDES, 2006, p. 16)

Sabemos, portanto, que a existência de uma área externa rica em desafios, que ofereça às crianças possibilidades de múltiplas experiências é de grande importância para o desenvolvimento delas, uma vez que, dessa maneira, proporcionamos elementos para suas brincadeiras, criações e interações. Acerca disto Oliveira (2011) afirma que:

A estruturação da área não construída, porventura existente no terreno da creche ou pré-escola, em vista do seu funcionamento como parque de brinquedos, deve considerá-la como um espaço simbólico, um cenário para ações voltadas não só para o desenvolvimento motor, mas para a formação do imaginário e do conceito de *eu* por parte da criança. Esses recursos são equipamentos (mesa, cadeiras, armários, gangorras, escorregador, etc.), objetos (roupas, bonecas, pneus, carrinhos), a topologia do terreno (os montículos e as depressões) e a vegetação existente (há algo vagamente assemelhado a uma “floresta”?). (p. 201)

Pesquisas na área da Educação Infantil (OLIVEIRA, 2002; ELALI, 2003; HORN, 2004; MENEZES, 2010; CAMÕES, TOLEDO & RONCARATI, 2013) sustentam que todo e qualquer ambiente é organizado sob os critérios de uma concepção educacional e pautado na proposta pedagógica da instituição. Nenhum espaço é neutro. A forma pelo qual foi organizado tem intencionalidade e produz um resultado, possibilitando algumas práticas

pedagógicas e invisibilizando outras. O espaço é, portanto, uma forma silenciosa de educar. Sendo assim, segundo Menezes (2010):

O espaço é uma forma de linguagem silenciosa que tem grande influência no desenvolvimento e na aprendizagem da criança. Um espaço, se bem planejado, organizado e gerido com sabedoria e competência, abre as janelas para o pensamento e para a imaginação infantil, possibilitando a criatividade, a segurança, a autonomia da criança, oportunizando, assim, o seu crescimento, a sua socialização e a sua atuação no mundo. (p. 104)

Sendo assim, é possível concordar com Menezes (2010) ao afirmar que há uma crescente necessidade que os profissionais envolvidos com creches e pré-escolas reflitam e discutam sobre os espaços educativos e a maneira como estes estão sendo utilizados, uma vez que os espaços de ensinar e aprender precisam ser significativos para as crianças, possibilitando ricas vivências e interações, estabelecendo um movimento prazeroso entre a construção do ser a construção do saber. O espaço não é, portanto, apenas um local onde se desenvolve um trabalho. Ele é um instrumento de trabalho do professor ou, como bem coloca Horn (2004), é um parceiro do professor na prática educativa.

De acordo com as ideias apresentadas por Guimarães (2012), nesse sentido, o professor age como um cenógrafo, pois, assumindo o papel de organizar os espaços e os materiais que estarão disponíveis, possibilita variadas experiências que auxiliarão na construção da identidade, no crescimento social e emocional das crianças.

Observando crianças em pátios de creches e pré-escolas, é possível perceber que o espaço quando bem organizado e incluso em uma proposta pedagógica, torna-se um espaço atrativo que oportuniza as crianças liberdade e variadas interações. Interação com seus pares, crianças mais novas e mais velhas, interação com o meio, com a natureza, interação com os objetos que compõe e estão dispostos nesse espaço.

O parque, com frequência, se configura num espaço convidativo, propício para as mais diversas interações e está relacionado a condição de livre arbítrio, as crianças escolhem suas brincadeiras, seus parceiros e os objetos que darão suporte para a brincadeira, constroem seus enredos, criam, recriam, assimilam, experimentam, exploram, inventam, inovam, enfim aprendem com e sobre o meio que as cerca. (MONTEIRO e RODRIGUES, 2015, p. 274)

Apoiados nas ideias de Fernandes (2008), compreendemos que as interações das crianças com seus pares, adultos, lugares, natureza e objetos na escola possibilitam suas primeiras construções acerca do outro e de si, além de conhecimento sobre o mundo em que vivem. Nesse contexto, de acordo com Souza (2014), o pátio, quando povoado, configura-se como uma microssociedade onde, enquanto cidadãos, as crianças trocam e estabelecem regras

e valores, além de desenvolverem relações de poder.

As interações estabelecidas pelas crianças recebem a influência de diferentes fatores presentes na construção e no planejamento dos pátios das instituições. Segundo Fernandes (2008), pesquisas na área (LIEMPD, 1999; HART E SHEERMAM, 1986; SMITH E CONOLLY, 1980; GILMARTINI, 1998 E VIEIRA, 1994) apontam que o tamanho do espaço e a sua densidade física; a quantidade e os tipos de brinquedos disponíveis; o gênero e a idade das crianças usuárias; a presença (ou ausência) da natureza caracteriza-se como elementos preponderantes nas relações que as crianças estabelecerão suas criações e brincadeiras.

Sobre o tamanho do espaço e a sua densidade demográfica, Liempd (apud FERNANDES 2008) aponta que os pátios deveriam oferecer mais de 6 m² por criança, uma vez que lugares menores impossibilitam que as crianças brinquem livremente e propiciam acidentes, conflitos, correria e aglomeração.

Já no que se refere à quantidade de brinquedos, Smith e Conolly (apud FERNANDES 2008) afirmam que a grande quantidade e variedade de brinquedos disponíveis no pátio levam as crianças ao isolamento, pouco procuram ou demonstram necessitar de parceiros para as suas brincadeiras. No entanto, quanto menos brinquedos são disponibilizados, mais conflitos estes costumam gerar.

Sendo assim, é possível observar que a qualidade do pátio está estreitamente relacionada à quantidade de atividades diferenciadas que este pode proporcionar. Portanto, a atenção dos professores destinada à sua construção física, os elementos que o compõe, assim como as possibilidades de variadas experiências que proporcionará às crianças se faz tão importante, uma vez que, de acordo com Fedrizzi (apud FERNANDES, 2008, p 35), “*um pátio escolar bem atrativo e bem organizado pode facilitar o desenvolvimento social, cultural e intelectivo.*”

Outro ponto que recebe destaque na bibliografia que contempla as áreas externas das escolas é a aproximação que estas oportunizam das crianças com a natureza, assim como os benefícios que determinada relação pode proporcionar. A presença de vegetação e solos variados (areia, terra, gramado) torna o espaço um ambiente aconchegante, acolhedor e instigante, oferecendo elementos que enriquecem ainda mais as interações das crianças e as suas experiências.

Acerca disso, nos trabalhos preconizados por Froebel (apud HORN 2004), a escola para crianças pequenas tinha o compromisso de possibilitar o contato íntimo das crianças com

a natureza, possibilitando o convívio com animais e plantas, além de proporcionar o manuseio da água e da terra. De acordo com Horn (2004, p. 30),

Esta pedagogia valorizava os espaços não-edificados e a necessidade de haver locais específicos para a prática de jogos, de jardinagem e de agricultura. Ao mesmo tempo, esses espaços seriam utilizados para lazer e recreio. (...) O modelo educativo de Froebel previa uma educação integral e harmônica que teria correspondência em um projeto arquitetônico com espaços abertos e fechados.

É possível tecer, sobre as teorias de um Jardim de Infância defendida por Froebel (apud HORN, 2004)), diversas críticas acerca da relação que se estabelecia entre as crianças e a natureza, principalmente no que se refere à maneira utilitarista, pautada na observação e no estudo do meio que esta relação se estabelecia. Entretanto, à luz da época na qual a presente teoria foi desenvolvida, percebemos a sua importância para área e para o trabalho com as crianças pequenas, uma vez que se começava a pensar sobre os espaços, considerando as necessidades infantis.

Tiriba (2010) defende que as dimensões naturais e intelectuais do ser humano, equivocadamente, são postas como antagônicas, havendo, nas instituições de educação, uma supervvalorização do intelecto, deixando de lado a dimensão natural do ser. Devido a isto, observamos que na maior parte do tempo, em algumas instituições, as crianças permanecem em espaços fechados, emparedadas para a transmissão de conhecimentos, subestimando o convívio com a natureza nos espaços externos e os benefícios e aprendizagens que esse espaço pode oferecer.

As atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar, onde há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. Um dos efeitos do manuseio de barro, da areia, da argila é o de proporcionar este equilíbrio. (...) Podemos pensar que as brincadeiras nos espaços externos podem constituir-se como fonte de sentimentos de solidariedade e companheirismo. Um pátio que é de todos, e onde cada um pode escolher com quem e com que deseja brincar não favorece posturas individualistas e competitivas, ao contrário, constitui-se como espaço de convivência. (TIRIBA, 2010; p. 8)

Sendo assim, é possível compreender a paixão declarada das crianças pelos espaços ao ar livre, uma vez que esses espaços possibilitam que elas estabeleçam elos entre si, com os elementos naturais que as rodeiam e com o universo natural do qual também fazem parte.

Ainda no que se refere à dicotomia existente entre espaços internos (espaço de aprendizagem, do cultural, do intelecto) e os espaços externos, encontramos no trabalho de Barbosa (2009) interessantes considerações acerca do significado que as crianças dão a esses espaços, baseados nas relações que são estabelecidas neles e com eles.

Ao olhar para esses espaços da escola percebi diferentes significados que anunciam diferentes usos e relações: o prédio, lugar de trabalhar, ensinar, dominado pelas professoras e o pátio, lugar de brincar, lugar de liberdade, mas também lugar de exercício do controle sobre as ações das crianças. (BARBOSA, 2009, p. 1305)

Sobre isso a autora, baseada nas ideias de Lima (apud BARBOSA, 2009), defende que os espaços não são neutros e vazios, eles são modificados, reconstruídos e (re)significados cotidianamente a partir das relações e interações que são estabelecidas nele e com ele. É por meio de determinadas interações que os espaços se transformam em ambientes.

Reforçando as ideias de Tiriba (2010), o estudo de Barbosa (2009) também aponta a atração das crianças pelos espaços ao ar livre das instituições. A atração pelo pátio da escola aparece no destaque dado a este espaço nos desenhos das crianças, assim como, moeda de troca pela disciplina do grupo em sala de atividades. Sobre isso, Barbosa (2009) conclui que:

Podemos, a partir das reflexões de Lima (1989) pensar que há o espaço-brincadeira, que é o espaço lá de fora, onde a liberdade e a brincadeira são constantes. Onde a imaginação e o desejo definem o ato de aprender. Mas esse lugar não é reconhecido como escola. Ele é apenas o pátio. O outro espaço, o espaço-trabalho, esse não é domínio da criança. Esse é a escola, onde para brincar é preciso autorização. Onde brincar atrapalha o ato de aprender. (p. 1309)

Se, de acordo com Guimarães (2012, p.76), “*cabe ao educador atentar para o encontro das crianças com objetos e os espaços, compreendendo e mapeando as possibilidades que daí surgem*”, ao ignorarmos a participação e o interesse das crianças nos espaços a elas destinados estaremos sujeitos a reproduzirmos práticas que subjugam as crianças, sua criatividade e autonomia, em prol de um cotidiano de aparente ordem, muitas vezes, pautada na docilização dos corpos e em uma contenção corporal penosa para as crianças. Portanto,

repensar o papel do espaço na Educação Infantil se relaciona à possibilidade de romper a dinâmica de organização centrada exclusivamente na lógica do adulto e viabilizar uma cultura que introduz novas formas de viver e compreender os tempos e espaços próprios da lógica infantil. Caso contrário, corre-se o risco de tornarmos as rotinas sistematizadas, monológicas, mecânicas e limitadoras de interações nas quais as crianças convivem, mas pouco podem se relacionar entre si e com os adultos de forma espontânea – salvo no recreio. (CAMÕES, 2013, p. 266)

Sendo assim, concordando com Guimarães (2012) ao afirmar que, ao considerarmos a criança enquanto um ser ativo, explorador e criador de sentidos, torna-se necessário pensar em espaços que deem apoio aos seus movimentos e incentivem sua autoria, autonomia e que

contribuam para a diversificação de suas possibilidades.

Os espaços que construímos para as crianças e os objetos que os compõem são constantemente recriados e a eles são atribuídos novos significados. Esses significados se dão nas relações que as crianças estabelecem com os espaços e objetos, transformando-os em ambiente, em espaços com vida. Portanto, se nos deixássemos afetar mais pelos interesses das crianças, suas surpresas, invenções e opiniões sobre os espaços nos quais passam grande parte do seu dia, certamente, teríamos novas possibilidades de pensar e reinventar os espaços escolares, entendendo que “*o tempo e o espaço de aprender o mundo não está restrito às paredes de uma sala de atividades*” (Barbosa, 2009, p. 1310).

3. CONHECENDO A UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL REALENGO DO COLÉGIO PEDRO II

A partir das ideias apresentadas por Oliveira (s/d), é possível compreender que o estudo da experiência humana deve ser feito entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos sobre o mundo que as cerca. Desse modo, ao utilizarem técnicas da pesquisa qualitativa, tal como o estudo de campo, os pesquisadores imergem no mundo dos sujeitos observados, tentando entender o comportamento real dos informantes, suas próprias situações e como constroem a realidade em que atuam. Portanto, em vista de entender a maneira como as crianças experimentam os pátios da instituição, analisar como se organizam e quais interações estabelecem entre si e com os materiais dispostos nesse espaço, foi realizada uma pesquisa de campo na Unidade de Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II com crianças de 3 a 6 anos, no tempo em que se encontravam no pátio da escola.

A pesquisa bibliográfica e documental realizada ao longo do trabalho, além de servir como fonte de obtenção de dados, serviu para fundamentar a analisar as experiências vividas e observadas.

É importante ressaltar que a pesquisa de campo foi realizada ao longo do período que fiz parte do grupo do PIBID Educação Infantil – UFRJ, de agosto de 2014 até dezembro de 2015. As minhas idas a escola eram semanais (às quartas-feiras) e permanecia na instituição por 4 horas. Ao todo, estive na escola por 40 dias. Durante o processo de elaboração do trabalho, fiz uso de dois interessantes instrumentos: o meu caderno de campo com anotações de todo o período e fotografias das crianças no pátio da escola.

Observa-se ainda, que no início do ano letivo, os responsáveis pelos alunos assinam um documento que permite a utilização da imagem das crianças para a elaboração de trabalho acadêmico. No entanto, por questões éticas, optamos por utilizar, no presente trabalho, fotografias que não identifiquem as crianças com facilidade, assim como os nomes utilizados são fictícios.

3.1 A Unidade de Educação Infantil Realengo do CPII.

Escrever sobre o pátio do Colégio Pedro II tem para mim um grande apelo sentimental e nostálgico, afinal lembro quando estive pela primeira vez na escola no ano de 1999 e me assustei com a imensidão do pátio do *campus* de São Cristóvão, onde estudaria até 2010. Confirmando o que diz Guimarães (2012), aos poucos, toda aquela imensidão vazia foi recebendo significado e sendo ressignificada constantemente pelas minhas vivências, transformando-se em um ambiente. No meu segundo lar.

Não podemos desconsiderar a importância dos aprendizados que desenvolvi em sala de atividades ao longo dos doze anos em que fui aluna da instituição. No entanto, posso afirmar que foi em meio às grades azuis, árvores, gangorras e casinha de boneca do *Pedrinho*¹, ou em meio as pilastras com bancos em formato de rosquinha, entre *o verde*, as quadras e o campo de areia do *Pedrão*², eu me formei, devido às interações – quase – livres com os meus pares, com os conflitos gerados, com as hipóteses testadas, com as soluções inusitadas construídas e o mundo de descobertas que conheci.

O pátio da Unidade de Educação Infantil Realengo é, evidentemente, bastante diferente do que eu conheci no campus de São Cristóvão nos espaços do Pedrinho e do Pedrão. À primeira vista, o espaço da Educação Infantil era mais colorido, aconchegante, com brinquedos e fantasias. Apesar das diferenças, o espaço apresentava a mesma áurea de um ambiente de constantes descobertas, de quem busca formar, como diz o hino dos alunos do Colégio Pedro II, “*brasileiros de um enorme e subido valor.*”³

O Projeto Pedagógico de implantação da Unidade de Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), aponta para um trabalho de formação de cidadãos críticos, autônomos, responsáveis, criativos e com autoestima elevada.

Atualmente o Colégio Pedro II é composto por 15 unidades escolares no estado do Rio de Janeiro. A unidade de Educação Infantil, atualmente, acolhe a 168 crianças da faixa etária de 3 a 6 anos, distribuídas em dois turnos: 1º turno (7 h às 12 h) e 2º turno (13 h às 18 h). O ingresso das crianças na escola dá-se por meio de sorteio público, respeitando os preceitos estabelecidos em edital próprio a exemplo do que ocorre no ingresso dos alunos nos anos iniciais do Ensino Fundamental da mesma instituição.

A opção pela implantação da unidade de Educação infantil Realengo se deu pela

¹ Maneira como a Unidade I (Primeiro segmento do Ensino Fundamental é conhecida pela comunidade escolar).

² Maneira como a Unidade II (Segundo segmento do Ensino Fundamental é conhecida pela comunidade escolar).

³ Hino dos alunos do Colégio Pedro II. Disponível em <<http://www.cp2.g12.br/ocolegio/hino.htm>>.

disponibilidade espacial que o campus oferecia e, sobretudo, por acreditarem que a oferta de vagas nessa região seria enriquecedora de construção de cidadania e promotora de requalificação social. Acerca disso é possível concordar que:

A Educação Infantil tem importante impacto no desenvolvimento de crianças. Portanto, políticas educacionais com foco na garantia de acesso à Educação Infantil de crianças menores de seis anos, principalmente daquelas oriundas de famílias ou comunidades economicamente menos favorecidas, é um compromisso para que novas gerações tenham formação adequada e para que se possibilite a ruptura de um ciclo que deixa estagnada essa população. (COLÉGIO PEDRO II, 2011, p. 08)

Sob uma concepção de criança enquanto sujeito social, que é constituída pelas suas tradições culturais ao mesmo tempo em que é produtora de cultura, a proposta do colégio intenciona a ofertar espaços para que as crianças aprendam o mundo. A escola deve ser um ambiente promotor de interações, que possibilite que os pequenos mundos e olhares que cada criança traz, junto com suas particularidades, se encontrem e enriqueçam uns aos outros. O projeto pedagógico de implantação da Unidade de Educação Infantil Realengo considera que:

Para atender a essas necessidades, a escola precisa ser um espaço de produção de sentido, o que se dá por meio da habilidade do professor em propiciar um ambiente no qual a criança relate as representações sociais que traz de suas experiências com o conhecimento histórico, social e cultural que foi construído pela humanidade. A partir dessa relação, a criança faz suas próprias representações sociais e contribui para transformar o contexto individual e coletivo. (COLÉGIO PEDRO II, 2011, p. 14)

É possível entender que a Unidade de Educação Infantil do Colégio Pedro II é uma unidade bem recente e, portanto, ainda em formação. A unidade ainda tem pela frente muitos desafios. Tendo em vista que traz todas as suas particularidades e modos de pensar e fazer a educação de crianças pequenas pode encontrar ao buscar o seu espaço em uma escola de 178 anos de tradição, que apresenta o seu emblema como um carimbo de qualidade de ensino e referência para a educação básica.

3.2 A construção institucional do espaço externo da escola

A área externa da escola de Educação infantil do Colégio Pedro II no campus de Realengo é uma área bastante ampla, podendo ser dividida em dois espaços principais: pátio coberto e pátio descoberto, solários, gramado na parte da frente.

O espaço destinado à área externa da escola é equipado com bebedouros e lixeiras. É interessante observar que todas as salas da escola oferecem acesso ao pátio, tornando esse espaço coletivo e com facilidade de acesso de todos.

O pátio coberto, como é possível observar nas figuras 01 e 02, é uma área livre com o

chão liso e cimentado e cobertura de alumínio. A estrutura de sustentação da cobertura, por ser de ferro, recebeu em suas pilastras, cobertura de colchonetes a fim de diminuir possíveis impactos das crianças, evitando acidentes e machucados mais graves. Encontram sob a cobertura algumas pequenas e coloridas mesas em frente ao refeitório. Essas mesas são utilizadas, principalmente, nos momentos destinados ao almoço e lanches das crianças.



Fig. 01: vista do pátio coberto

A área destinada ao pátio descoberto é um pouco mais ampla do que a descrita anteriormente e podemos descrevê-las em dois momentos considerando o seu piso. O primeiro espaço descoberto tem um piso de cimento. No chão há uma trilha desenhada próxima a uma das salas e uma amarelinha também, como pode ser observada nas figuras 02, 03 e 04.



Fig. 02: amarelinha desenhada no chão



Fig. 03: trilha no chão I



Fig. 04: trilha no chão II

Há nesse espaço algo que despertou bastante a minha atenção e, aparentemente, desperta a atenção das crianças também: uma grande árvore cercada por um pouco de terra no chão de cimento (figura 05).

Como que, caprichosamente, dividisse dois ambientes, um pouco antes da parte gramada do pátio há uma pequena cobertura que dá ao espaço ares de uma aconchegante varanda. Nesse espaço há algumas mesas acompanhadas de bancos de plástico coloridos.



Fig. 05: crianças brincando na árvore



Fig. 06: varanda

A área descoberta do pátio da escola é composta, ainda, por um amplo espaço gramado. Em uma das paredes que limitam o espaço há azulejos que podem receber pinturas das crianças. Próximo a esses azulejos se encontra um local destinado às práticas que façam uso de grande quantidade de água. Nesse espaço são realizados os banhos de mangueira.



Fig. 07: gramado



Fig. 08: gramado, mangueira e azulejos

No espaço gramado, existe outra grande árvore. Esta, por sua vez, é cercada por mais terra do que a descrita anteriormente e provoca nas crianças intensa curiosidade e atração por si, pelo seu entorno e pelos animais que nele vivem ou a visitam frequentemente.



Fig. 09: árvore e entrada do esconderijo

Mais do que curiosidades sobre a natureza, essa árvore indica algo semelhante a um portal, a entrada de um esconderijo secreto para as crianças. Entre o muro e as paredes externas da última sala existe um pequeno espaço, onde as crianças sempre vão, sobretudo quando se trata de encontrar um esconderijo para o pique-esconde.

Ao longo do período em que estive na escola, observei algumas mudanças na organização do espaço externo, principalmente no que se refere à quantidade de brinquedos disponibilizados para as crianças. No ano de 2014, havia no pátio algumas pequenas caixas com carrinhos e outros brinquedos, assim como uma arara com fantasias. Ao longo do ano de 2015 o espaço foi sendo reorganizado e os brinquedos e as fantasias foram voltando para as salas das turmas as quais pertenciam. As crianças passaram a levar constantemente os brinquedos para o pátio e já iam com as fantasias; eventualmente, essas voltavam a ficar disponíveis no pátio.

Sobre a disponibilidade de brinquedos no pátio da escola, Fernandes (2008) afirma que:

A disponibilidade e a quantidade de brinquedos também são fatores que influenciam o comportamento infantil (Ladd & Coleman, 1992). Analisando o brincar e associando-o à quantidade de brinquedos disponíveis, Smith e Connolly (1980) verificaram que quanto menor o número de brinquedos mais as crianças brigavam entre si ou permaneciam em atividades paralelas. Por outro lado, quando a quantidade de objetos era muito grande, elas acabavam brincando sozinhas. Tais tipos de trabalho indicam, portanto, que os espaços e a quantidade de brinquedos disponíveis no pátio escolar devem ser suficientes para que os estudantes consigam realizar plenamente as mais diversas atividades desejadas, evitando-se, ao mesmo tempo, excesso de competição e maximização do isolamento. (FERNANDES, 2008, p. 49)

Ao analisarmos o pátio da escola, é possível observar que foi construído para ser um espaço promotor de interação. O espaço é amplo e aberto, o que poderia dispersar as crianças. No entanto, como detalharemos a seguir, nas suas interações, elas criam lugares de brincar no espaço. Por oferecer acesso a todas as salas, o espaço parece um grande ponto de encontro para os frequentadores da instituição. Compreendendo que os espaços escolares não são neutros, mas sim, encontram-se relacionados à proposta pedagógica da escola, encontramos em seu documento preliminar de implantação, fundamento para a atual organização do espaço.

É importante não perder de vista a concepção de aprendizagem que deve perpassar todo o trabalho escolar. Nos referenciais teóricos apresentados nesse projeto, a criança constrói seu conhecimento na interação com o meio social e cultural, tendo valorizada sua realidade e a do outro, mediada pela atuação do professor. Para que isso se efetive, é necessário que as atividades tenham um sentido real e mobilizem as crianças por meio de processos que envolvam o brincar. (COLÉGIO PEDRO II,

2009, p. 19)

Na perspectiva apresentada, o espaço externo da escola configura-se como um importante local de encontro, de trocas, conflitos e brincadeiras, sendo compreendido, portanto, como um espaço de constante aprendizado e desenvolvimento. Sobre a presente característica dos externos, Tiriba (2010) fundamenta que:

Podemos pensar que as brincadeiras nos espaços externos podem constituir-se como fonte de sentimentos de solidariedade e companheirismo. Um pátio que é de todos, e onde cada um pode escolher com quem e com o que deseja brincar, não favorece posturas individualistas e competitivas, ao contrário, constitui-se como espaço de convivência. (p. 08)

Outro aspecto que se destaca no pátio do Colégio Pedro II é a presença de elementos da natureza. Há no espaço, como descrito anteriormente, duas grandes árvores, gramado e terra. Foi possível observar que o contato das crianças com esses elementos é estimulado.

As experiências das crianças com o ambiente que as cerca é bastante importante para o seu desenvolvimento, uma vez que os aprendizados são internalizados também por meio do contato dos sujeitos com o universo do qual fazem parte. Durante essas vivências, as crianças enquanto atores de seus conhecimentos, investigam, analisam e tiram conclusões sobre o mundo. Assim elas vão construindo seu próprio conhecimento que, por sua vez, sofrerá intermediação dos professores, alcançando etapas que não chegaram a concluir. Acerca disso, ao descrever o eixo de trabalho Natureza e Sociedade, o projeto da escola apresenta que:

As instituições de Educação Infantil devem disponibilizar espaços para que os alunos passem mais tempo ao ar livre, tendo contato com o ambiente natural e seus elementos. Atividades como tomar banho de mangueira, ficar descalço em ambiente seguro e limpo, observar a terra e seus pequenos habitantes trazem alegria e gosto pela natureza. Assim as crianças terão possibilidade de cavar, mexer em plantas, observar seu desenvolvimento, amontoar, criar e construir. Atividades que só a vivência orientada com a terra, a areia e em espaços livres propicia. Há que se mostrar, na prática, os processos de nascimento e de desenvolvimento dos frutos da terra, com atividades que proporcionem a experimentação de sensações ao ar livre. As crianças têm, segundo Lea Tiriba, verdadeiro fascínio pelos espaços externos, porque eles são o lugar da liberdade. (COLEGIO PEDRO II, 2009, p. 30)

Segundo Malaguzzi (apud EDWARDS, GANDINI & FORMAN 1999), sobre as escolas de Reggio Emilia, “*as paredes de nossas pré-escolas falam e documentam. As paredes são usadas como espaços para exposições temporárias e permanentes de tudo que as crianças e os adultos trazem a vida*” (p.155). É possível perceber determinado aspecto no pátio do Colégio Pedro II. O espaço externo funciona como um grande mural das turmas. As paredes externas das salas de atividades são tomadas por produções das crianças,

acompanhados de pequenas legendas e resumos.

A presente característica da escola tende a tornar o espaço mais acolhedor e familiar para as crianças, pois ali se veem. Reconhecem as suas produções como pequenas contribuições para a organização do lugar, compreendendo-o como delas e dos seus colegas.

É possível compreender que o espaço externo da escola foi pensado para ser um lugar de encontro, um espaço de interação com o outro e com o meio. Um espaço que promova a autonomia das crianças, compreendendo-as enquanto sujeitos ativos e criativos que são. Um espaço que respeite as particularidades e necessidades das crianças pequenas, que respeite, promova e possibilite experiências variadas que permitam o seu pleno desenvolvimento. Um espaço no qual as crianças se reconheçam, sintam-se seguras e desejem voltar. Um espaço ainda em construção e em constante reconstrução, se pensarmos na pluralidade das crianças que o frequentam e frequentarão.

3.3 As interações das crianças

Durante as minhas visitas ao Colégio Pedro II, a partir de agosto de 2014 até dezembro de 2015, pude observar diversas situações das crianças no pátio da escola. As situações foram das mais diversas, indo dos conflitos intensos pelas fantasias, passando pelas criativas brincadeiras e narrativas, chegando à concentração dispensada ao mexer na terra e ao brincar com a lama. Algumas dessas situações me chamaram a atenção e, portanto, foram descritas em meu caderno de campo. Outras tantas eu fotografei.

Ao reunirmos as contribuições de ambos os suportes mencionados e após analisarmos as situações, optamos por dividir as experiências vivenciadas em três tópicos principais: *As crianças e a natureza; O coletivo ampliado; O pátio como espaço de liberdade*.

A presente divisão realizada deu-se somente como forma de organização para o trabalho, a fim de proporcionar uma análise mais aprofundada dos fatos descritos. Portanto, faz-se necessário ressaltar que, no cotidiano, determinada divisão não existe para as crianças. Afinal, o coletivo é ampliado quando descobrem um inseto novo na árvore e precisam compartilhar com os outros e todos juntos vão observar. A liberdade está presente no escolher com quem brincar e no correr que atende às demandas do corpo. Liberdade esta que busca constantemente o contato com a natureza da qual as crianças também fazem parte.

3.3.1 As crianças e a natureza

Há no pátio do colégio duas árvores grandes que, de vez em quando, são habitadas por morcegos, minhocas, lagartas, passarinhos ou servem como via de acesso para pequenos micos. As árvores são grandes atrações do pátio, assim como a terra de seu entorno. As crianças costumam passar bastante tempo a explorá-las a fim de desvendarem os seus segredos e, ao descobrirem, em prontidão, avisam aos outros: “*Olha! Tem um macaquinho logo ali*”.

Percebemos que as crianças são constantemente atraídas por elementos naturais, por mexer na terra e misturá-la com água, construir e desconstruir montes de areia. Essa atração das crianças, segundo Tiriba (2010), dá-se por serem seres de mesma expressão.

É notório que, na modernidade, produziu-se grande dicotomia entre corpo e mente, natureza e intelecto. Nessa perspectiva, escolas de Educação Infantil tendem a suprimir as necessidades do corpo e o convívio com elementos naturais, em prol de oferecer maior tempo e espaço em busca de desenvolver as habilidades intelectuais das crianças, tão valorizadas em nossa sociedade. A relação dos pequenos com a natureza, nesse sentido, ficam restritas à situações de observação, conhecimento, análise e decomposição dos elementos. Os recursos naturais são vistos sobre formas de utilização e à disposição dos humanos. Tiriba (2010) coloca que somente o convívio das crianças com o mundo natural possibilitará que se constituam como seres não antropocêntricos, que aprendam o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra. Segundo ela, como as crianças são o centro do planejamento escolar, o estímulo a este convívio não deve ser opção dos professores, mas sim um direito garantido das crianças. Afinal, assim como a aprendizagem envolve os sentidos de todo o nosso corpo, o desenvolvimento dá-se por meio das interações que estabelecemos por meio desses sentidos com o mundo a nossa volta.

O distanciamento das crianças com elementos naturais que, por vezes, ocorre em escolas de Educação Infantil, é impulsionado por práticas higienistas, que consideram a natureza um espaço sujo e promotor de doenças.

Quando comecei a participar do PIBID no segundo semestre de 2014, havia no pátio da escola uma grande caixa de areia. As crianças eram constantemente atraídas para aquela caixa, como metais e ímãs se atraem. Observava que as professoras buscavam evitar o contato das crianças com a areia. A justificativa era que o espaço estava sujo e que, durante a noite, muitos animais passavam por ali, realizando suas necessidades fisiológicas. No início de 2015, quando voltei à escola, a quadra de areia estava sendo transformada em um gramado.

No final do ano, o espaço já estava quase todo tomado pela grama, como é possível observar nas figuras 08 e 10.

No tocante a isso, Tiriba (2006) acredita que a areia tem sido evitada nos espaços de Educação Infantil com o argumento de que provocam doenças, principalmente doenças de pele. A partir destas observações, perguntamos: como garantir a higienização dos espaços, preservando o direito das crianças de se sujarem e brincarem com a areia?

Sobre as contribuições de Tiriba (2006), podemos entender que o afastamento das crianças de elementos naturais deve-se à crença de que a natureza ameaça o seu estado de saúde e o espaço interno, por sua vez, representa a segurança e a limpeza. No entanto, ao ultrapassarmos a presente crença, possibilitando às crianças o contato com elementos naturais, o que possibilitaremos e enriqueceremos em seu desenvolvimento e aprendizagem? A análise das situações descritas a seguir, busca colaborar com a presente questão.

A semente que pinta e a casa do pica-pau



Fig.10: A casa do pica-pau I



Fig. 11: A casa do pica-pau II



Fig. 12: A casa do pica-pau III

Em uma manhã, Pocoyo, enquanto brincava, encontrou uma amêndoia roxa, caída no canteiro da árvore. Logo o menino foi mostrar a todos o que havia encontrado: “*Olha, achei uma amêndoia! Quer ver o que ela faz, tia?*” E foi esfregando a pequena fruta em uma parte da árvore. “*Viu? Ela pinta. Eu vou pintar tudo dessa cor aqui...*” E assim foi fazendo. Logo outras crianças se aproximaram. Pocoyo continuou: “*Essa aqui é a casa do pica-pau. Eu vou pintar a casa do Pica-Pau todinha. Essa aqui é uma porta, ela tá fechada porque o pica-pau foi trabalhar. Ele prendeu a esposa dele aqui dentro. Olha todas as janelas e portas estão fechadas.*” Minion, que já estava perto

há algum tempo, continuou enquanto apontava outros buracos na casca da árvore: “*Essa é a janela da casa do pica-pau. Olha, aqui tem outra janela. Essa aqui é a porta dos fundos.*” [Dizia enquanto apontava outro pedaço da casaca da árvore]. E assim continuaram, como pequenos engenheiros, a explicar para mim toda a arquitetura da casa do pica-pau trabalhador. (CADERNO DE CAMPO, outubro de 2015)

Educação é descoberta, é a junção de elementos novos com referências antigas. A educação de crianças pequenas deve possibilitar a exploração do mundo a sua volta, a elaboração de hipóteses e o teste delas. No espaço externo da escola, a criança investiga, analisa e tira suas próprias conclusões sobre o meio. A partir daí, ela vai construindo seu conhecimento que, posteriormente, pode ser enriquecido com as contribuições do professor, de outras crianças e de novas experiências. Sobre a situação descrita, podemos compreender que o conhecimento do mundo é internalizado não apenas através das interações dos humanos entre si, mas também dos humanos com o universo do qual são parte.

Descobrindo animais



Fig. 13: Crianças observando a lagarta



Fig. 14: Crianças procurando a “borboleta”

Situação I:

Enquanto estávamos no pátio sendo uma família de coelhos que precisavam fugir de caçadores malvados e voltar escondidas para a toca, uma das meninas encontrou uma pequeníssima lagarta próxima à árvore. “*Vem ver! Vem ver. É uma lagarta. Ela vai virar uma borboleta.*” Dizia a menina enquanto me puxava pelo braço em direção à árvore. Outras três meninas, que também brincavam de coelhos, aproximaram-se. Todas ficaram por alguns minutos

observando a lagarta verde e molenga que não tinha mais que 2 centímetros. Elas analisavam cada movimento do bicho e esperavam que ela andasse mais rápido, que subisse na árvore, que cavasse um buraco. Elas esperavam muitas coisas, mas, principalmente, esperavam assistir aquele pequeno bichinho passando rapidamente pela metamorfose, transformando-se em uma linda e colorida borboleta. Estrela, cansada de esperar longos 5 minutos por todo esse processo, logo começou a gritar com a lagarta: “*Vira borboleta! Vira uma borboleta logo. Tá demorando demais. Anda! Vira uma borboleta!*”. (CADERNO DE CAMPO, novembro de 2015)

Situação II:

As crianças estavam no pátio, já de roupa de banho, esperando ansiosas pelo banho de piscina que viria alguns minutos depois nos tempos destinados à aula de Educação Física. Algumas meninas da turma 31 e outras da turma 33 pareciam ansiosas, procurando incessantemente algo que haviam perdido em camadas profundas da terra. Lua era uma das que demonstravam maior afinco naquela caçada. Com a mão na terra escavava, escavava e escavava cada vez mais um buraco, enquanto incentivava que as amigas fizessem o mesmo. “*A gente precisa achar.*” Dizia. Já bastante curiosa, perguntei o que tanto procuravam. Respondeu: “*É uma borboleta. Ela tava enterrada aqui*” E continuou... Continuaram por um tempo. Um bom tempo.

Depois, quando eu já não estava mais perto delas e nem me lembrava mais o que estavam fazendo, a menina se aproximou sorridente e com as mãos, formando uma bandeja, como quem apresentava um tesouro, disse: “*Aqui! Achamos a nossa borboleta*”. Nas mãos trazia uma pequena mariposa bastante amassada e já meio decomposta. Mas ela não se importava. Era a borboleta dela. Exibiu, então, para todo mundo. Feito isso, voltou a enterrá-la exatamente no mesmo lugar de antes. (CADERNO DE CAMPO, outubro de 2015)

Analizando as situações descritas, é possível perceber a riqueza de aprendizados que viveram as crianças que as protagonizaram. Aprendizados sobre animais, movimento, espaço e, até mesmo, sobre o ciclo da vida. Estrela entendeu que a transformação da lagarta em borboleta não se daria de uma hora para a outra à mercê de sua vontade e ansiedade. Esse processo, assim como o seu próprio crescimento, é lento e minucioso. Em vez de uma “aula” sobre lagartas, porque as encontramos no pátio, as próprias crianças construíram experiências com esses bichos, dialogando com os adultos, intercalando imaginação e realidade na produção de conhecimento sobre o mundo, buscando saber mais, experimentando também com o corpo os saberes construídos.

Sobre as interações que as meninas estabeleceram nessas situações, podemos refletir a partir de Tiriba (2010) que, para aprender o que é uma árvore, não é necessário decompô-la e estudar cada uma de suas partes. No entanto, senti-la e compreendê-la em interação com a vegetação que está ao seu redor, com os animais que nela habitam, que dela se alimentam e com a complexidade que a envolve. Assim é muito mais rico e significativo para as crianças.

A culinária do Colégio Pedro II



Fig. 15: brincando de fazer comida



Fig. 16: brincando de restaurante I



Fig. 17: brincando de restaurante II

Situação I

Formávamos uma família de coelhos. Mãe, irmã mais velha, irmã do meio e irmã mais nova. A nossa toca, por escolha minha, confesso, ficava na única parte gramada do pátio onde havia sombra. Era uma manhã de muito sol e calor. As crianças, normalmente, parecem não se importar muito com isso enquanto brincam.

A filha mais velha sentiu fome e disse: “*Precisamos comer. Não tem nada nessa toca.*” E assim ela colheu um pouco de folhas e separou em montinhos para que cada um comesse. Julgou que só as folhas não

eram suficientes para alimentar a família, então, foi até a sala buscar o fogão e algumas panelinhas para fazer uma sopa de ervilha. Então, juntando terra, água, um pouco de areia e folhas, mexeu e pedia que as outras mexessem até que a sopa de ervilha ficasse pronta. As outras coelhas não pareciam animadas para saborear tamanha iguaria, tanto que, quando a professora da turma veio nos chamar para voltar para a sala, uma delas deixou escapar: “*Ainda bem... Eu que não ia provar essa sopa de ervilha*”. (CADERNO DE CAMPO, novembro de 2015)

Situação II

As crianças costumavam ficar no pátio antes da aula de educação física. Em um determinado dia, um grupo grande de crianças da turma 31 juntou-se ao redor da árvore que havia na frente de sua sala e, com a caixa de panelinhas da turma, abriram ali um restaurante. Quando começou o tempo destinado à educação física, as professoras permitiram que as crianças continuassem ali e começaram a fazer seus próprios pedidos para os Chefes.

O restaurante era especializado em comida brasileira, afinal o que as crianças mais faziam era feijão, sopa de ervilha e chocolate. A todo o momento inventavam novos temperos e misturas, dando para as professoras provarem. No feijão havia carnes e louro. Na sopa de ervilha, bacon e linguiça. Todos os alimentos estavam deliciosos e combinavam perfeitamente com o suco verde feito por uma das crianças: “*Aqui tem couve e suco de laranja. Vou colocar um pouquinho de açúcar, tá?*” Dizia, enquanto acrescentava folhas, terra e água em um copinho rosa. (CADERNO DE CAMPO, Novembro, 2015)



Fig.18: brincando de restaurante III

As crianças demonstram a necessidade que têm de estabelecer contato constante com elementos da natureza, como terra, areia, animais, plantas e água. Observamos determinada necessidade nos desenhos, nas falas e no direcionamento que, quando têm liberdade, dão às suas brincadeiras.

As situações descritas foram atividades espontâneas das crianças, demonstrando que, nesse ambiente, a elas é oportunizada a liberdade de escolher como brincar e com o que brincar. No entanto, compreendemos que o espontâneo é fruto das experiências sociais que carregam e vivenciam em casa e na escola. Portanto, a oportunidade de brincar é também uma oportunidade de atualizar e resignificar essas experiências. No brincar, que envolve elementos da natureza, como nesse caso, as crianças são autoras, reinventam sentidos dos objetos e constroem linguagem. Compreendendo que a aprendizagem é um processo que envolve o corpo inteiro, o espaço externo das salas de aula, assim como as situações apresentadas foram enriquecedoras do aprendizado das crianças. O pátio, portanto, não é um lugar de nada. Afinal, quando as funções da escola restringem-se aos espaços da sala de atividades,

ficam de fora do seu universo de atuação o conjunto de percepção e aprendizagens que as crianças realizam nos espaços externos. Ficam secundarizadas as aprendizagens relacionadas ao contato com a natureza, que vão além do cognitivo, que abrangem sensações e sentimentos, valores, enfim, outras dimensões do humano (...). (TIRIBA, 2006, p. 135)

As atividades ao ar livre que proporcionam o manuseio do barro, da terra, da lama, da argila dentre tantos outros elementos, possibilitam aprendizagens relacionadas ao estado de espírito. Segundo Tiriba (2006), essas atividades colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar, proporcionando equilíbrio entre o que se deseja fazer e o que se faz.

É possível exemplificar a presente afirmação com uma das crianças protagonistas da Situação II. Podemos definir o personagem principal dessa situação como uma criança de muita força. Força na hora de se expressar oralmente, quando grita e repete por vezes seguidas a mesma afirmação. Força quando brinca com os outros e, eventualmente, machuca um colega. Força quando chuta a bola de futebol e ela para do outro lado do muro ou em cima do telhado. Ela seria, facilmente, descrita como uma criança “agitada”. No entanto, não desejo e nem me cabe oferecer adjetivos taxativos a essa criança, mas sim descrever a situação. Entendendo que a classificação de “agitada” que damos às crianças trata-se, por vezes, de

uma falta de compreensão nossa acerca de suas necessidades corpóreas e, por outras tantas, da nossa utopia de infância, posso descrever determinada criança como dona de uma força e uma energia que extrapolam as paredes da sala de atividades. Não obstante, durante o tempo que durou a situação exemplificada, a criança permaneceu com o grupo bastante concentrada no feijão que fazia com lama e grama. Ela passou longos minutos manuseando os elementos.

Sobre isso, Tiriba (2006) utiliza as considerações de uma professora entrevistada em seu trabalho para falar sobre a troca de energia que existe entre os corpos e os elementos naturais.

(...) tem a questão da energia de manipular barro, manipular areia. A criança está recebendo energia. Ela não percebe isso, mas está refletindo no corpo dela. Enquanto ela está dentro da sala brincando com coisas muito mecânicas, muito artificiais, num determinado tempo ela já está estressada. E se ela passa três, quatro horas na natureza em contato com o barro, ela não se estressa, porque está trocando com a natureza. Existe essa troca. (...) (p. 129)

As atividades aqui descritas geraram bastante sujeira, o que foi facilmente resolvido com água e sabão quando as brincadeiras se encerraram. Entretanto, com o exposto anteriormente, é possível observar a riqueza das presentes experiências para as crianças, para o seu desenvolvimento e para a sua aprendizagem. Portanto, frente a isso, nos resta questionar por que subestimamos os espaços externos das escolas, o contato das crianças com a natureza, a terra, o barro, e os pequenos animais, por que o pátio ainda é visto como espaço de nada.

3.3.2 O coletivo ampliado

O pátio possibilita interação entre crianças da mesma turma e da mesma idade, mas também proporciona o encontro entre crianças menores e maiores. A todo o momento, juntos, inventam novas brincadeiras e novas histórias, tal como na situação descrita a seguir:

Em um determinado dia, três meninos da turma 31 (crianças de 5 – 6 anos) aproximaram-se de mim e perguntaram:

“Carol, você pode ser a vilã do X-men?”

“Claro.” – respondi – “Mas serei a vilã mais forte e mais poderosa de todos os vilões!”

“Ah, não! Ela tem o poder de gelo!” - Gritou Wolverine.

Então, em uma mistura de pique-pega e fantasia, eu era capturada pelos heróis e ora os capturava. Tudo isso enquanto jogávamos bombas meteóricas de gelo uns nos outros. Para não por fim a

brincadeira, essas bombas nunca atingiam ninguém e, quando, por ventura iam à direção certa, o superescudo de *adamantiu* e ferro mais forte do mundo repelia. (CADERNO DE CAMPO, junho de 2015)

Para além do potencial criativo na elaboração de fantasias e narrativas, no exemplo descrito, foi interessante perceber que a brincadeira que começou com quatro pessoas (eu e mais três meninos), terminou com muitas outras, de variadas turmas e idades. Embora não estivessem presentes desde o início, logo integraram a história, contribuindo com as fantasias, enriquecendo a narrativa e oportunizando ajudantes à vilã.

O pátio da escola torna-se um local de grande relevância, pois possibilita liberdade às crianças. Nesse espaço, elas podem se organizar e reorganizar da maneira que preferirem, pautados em seus interesses naquele momento.

Sendo assim, o local permite a ampliação dos coletivos, possibilitando que as crianças se insiram em novos grupos e contextos, variando suas interações. Para Vygotsky, o desenvolvimento do indivíduo dá-se na interação com o meio. Determinada relação, direta ou indiretamente, auxilia o sujeito na reconstrução de suas experiências e significados (KHOL, 1993).

Portanto, é possível compreender, sob determinada perspectiva, onde o Outro auxilia na formação do Eu, que possibilitar o convívio entre crianças de diferentes grupos é bastante enriquecedor para o desenvolvimento e aprendizado. Afinal, se as crianças são atores sociais, dotados e formadores de cultura, cada uma representa um mundo de ideias, experiências e expressões diferenciadas que, portanto, ao entrarem em contato com outros mundos tão complexos, acaba por ampliar o seu.

Na Unidade de Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II as interações entre crianças de turma e idades distintas são estimuladas. Nas situações descritas a seguir, analiso como esses coletivos são ampliados e sobre o que se estabelecem.

A casa dos Super-heróis e a caçada pelos tesouros do pátio



Fig. 19: a casa dos Super-Heróis



Fig. 20: à procura de tesouros

Situação I:

Havia no pátio da escola, em 2014, próximo da extinta quadra de areia, duas grandes caixas. Essas caixas, muitas vezes, eram as cadeias, onde brincando de polícia x ladrão ou heróis x vilões os criminosos eram presos, mas, nesse dia, as crianças juntaram alguns elementos que estavam no pátio e formaram ali a sua casa. Era, portanto, uma grande família de super-heróis morando juntos. (CADERNO DE CAMPO dia, setembro de 2014)

Situação II:

Uma das principais brincadeiras das crianças no espaço externo da escola é procurar tesouros. Esses tesouros podem ser pedrinhas ou qualquer outra coisa que eles, naquele momento, julgam extremamente valiosa. Quando dois ou três começam a escavar a terra na busca, logo esse grupo se amplia e, por meio de “*o que vocês estão fazendo?*” e um animado “*vou ajudar vocês!*”, continuam, todos juntos, a busca pelos valiosos tesouros. (CADERNO DE CAMPO, julho de 2015)



Fig.21: meninas compartilhando um brinquedo

Situação III:

Em uma manhã, uma das meninas da turma 33 chegou no pátio com um brinquedo novo. Eu me aproximei para ver, pois reconheci a

semelhança com um que costumava brincar quando tinha a idade delas, o “Pula Pirata”. Nesse caso, o brinquedo se chamava Pula Olaff, pois se tratava de um dos brinquedos da linha do filme Frozen.

Enquanto a menina caminhava para uma das mesas da varandinha, outras três a seguiam. Logo que sentou, outras se aproximaram. “*Posso brincar?*”, “*Eu sou sua amiga, né?*”, “*Me deixa brincar também?*”. E depois que ela permitiu, começaram a brincar juntas. (CADERNO DE CAMPO, novembro de 2015)

A situação descrita foi possibilitada por um brinquedo novo. Ele atraiu as meninas que formaram um grupo novo: as que podem brincar com o Pula Olaff. Situação semelhante ocorreu em 2014. Na época, as pulseiras de elásticos causavam grande interesse nas crianças. Muitas crianças tinham pulseiras coloridas pelos braços feitas em suas próprias fábricas. Quando, eventualmente, levavam essas fábricas de pulseiras para o pátio da escola, as pequenas manufaturas transformavam-se em grandes indústrias, dada a quantidade de crianças que cercavam os donos das fábricas para brincar também.

Acerca disso, Souza (2014) descreve que as crianças não se organizam, no pátio, de acordo com as suas turmas. Entretanto, agrupam por interesses e semelhanças. Interesses nos brinquedos e nas brincadeiras de outras crianças e nas curiosidades que surgem ou se assemelham às dos outros colegas.

Podemos compreender as situações descritas, também, como um espaço de liberdade, uma vez que no pátio, em meio a tantas opções, é possível escolher do que, com quem e como brincar.

Espaço de conflitos



Fig. 22: crianças lamentando no muro

Era uma manhã de muito calor em Realengo. A arara de fantasias da turma 31 estava no pátio. Havia nessa arara uma fantasia de homem-aranha. Três meninos do grupo de quatro queriam usar a mesma fantasia, ao mesmo tempo. Nenhum deles queria abrir mão. Afinal, era a fantasia do homem-aranha. “*Tia, ele não quer me deixar usar!*” Falava um. “*Mas eu ainda nem usei*” justificava o outro, enquanto agarrava ainda mais forte a roupa. “*Depois é a minha vez, né?*” afirmava o terceiro.

Meio perdida, fiz um acordo com eles: cada um usaria por cinco minutinhos. Jurei que contaria o tempo no relógio (mesmo que eu não tivesse um) e, assim que passasse cinco minutos, eu chamaria outro. Mas, como decidir quem usaria primeiro? Desespero.

Deixei que eles mesmos escolhessem. Demorou menos do que esperava e foi resolvido de forma bem diplomática: “*Você pode usar antes de mim, tá bom?*” Ufa. Resolvido, pensei...

Um (bom) tempo depois voltaram os dois: “*já deu tempo, tia?*”

Trocamos a fantasia seguindo o combinado de antes, mas aquele combinado já não valia mais. Logo, os dois que ficaram sem a fantasia, frustrados, foram juntos lamentar no muro. (CADERNO DE CAMPO, novembro de 2015)

Situações como essa eram bastante comuns. Com elas, além de aprender o poder da frase “Deixa com ele/ela cinco minutinhos. Depois é a sua vez, tá?”, foi possível perceber que, como afirma Rinaldi (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999):

O conflito é um elemento essencial, em nossa opinião. O conflito transforma os relacionamentos que uma criança tem com seus colegas – oposição. Negociação. Consideração dos pontos de vista de outros e reformulação da premissa inicial – como parte dos processos de assimilação e de acomodação no grupo. (p. 117)

Embora complexas, considero que determinadas situações de conflito, negociação e frustração são importantes para o crescimento das crianças que, portanto devem ser possibilitadas.

Ampliando e excluindo: o futebol



Fig. 24: meninos jogando futebol

A principal atividade que os meninos das turmas 31 e 33 costumam buscar no pátio é a paixão nacional: o futebol. Uma análise sobre a principal escolha desses meninos de cinco e seis anos de idade poderia resultar nos mais diversos trabalhos acadêmicos, tanto no que se refere às questões de gênero estabelecidas nessa atividade, quanto no apelo midiático a qual as crianças são diariamente submetidas. No entanto, mantendo o foco do presente trabalho, vamos observar como os meninos se organizam e interagem nessa atividade.

O futebol dos meninos é uma atividade que hora amplia o coletivo e hora o restringe. Os meninos das turmas 31 e 33, eventualmente, jogavam juntos. Mas os times eram formados pelas mesmas crianças de sempre: os que eles consideravam que jogavam bem, os que gostavam do esporte, os que faziam escolinha. Outros meninos não participam da brincadeira e as meninas nem mesmo se aproximavam.

Enquanto jogavam, observando atentamente, é possível reconhecer traços de seus jogadores favoritos, fosse na forma de falar e pedir para o companheiro passar a bola, na pose que fazem na hora do chute ou na posição: enfileirados e abraços enquanto cantavam o hino nacional antes dos jogos.

Sobre isso, Khol (2010) explica que, “*as funções desenvolvidas pelos sujeitos podem ser realizadas de muitas maneiras diferentes, dependendo das condições e das práticas culturais estabelecidas*” (p. 98) e, portanto, o funcionamento do ser humano não pode ser compreendido sem referências ao contexto que ocorre. As crianças, enquanto sujeitos histórico-sociais, refletem a totalidade das relações sociais que estabelecem e, desse modo, observá-las em suas atividades e brincadeiras, possibilita conhecer o modelo de sociedade na qual estão inseridas.

Portanto, observando as situações expostas anteriormente e concordando com Rinaldi (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999), ao defender que a escola para crianças pequenas deve possibilitar, desde cedo, as interações, trocas e conflitos enquanto membros de pequenos grupos, afinal: “*o desejo de comunicarmos e interagirmos com o outro é despertado logo ao nascer, sendo este elemento fundamental de sobrevivência e identificação*

da espécie” (p. 114).

3.3.3 O pátio como espaço de liberdade

É comum, no pátio do colégio, observarmos crianças usando diferentes fantasias. Ao se caracterizarem de diferentes personagens, as crianças passam a vivê-los, podendo, dessa forma, ser quem desejarem ser. Não que determinada brincadeira não esteja presente em outros momentos do cotidiano, mas, no pátio, as fantasias são incrementadas com redemoinhos que fazem os heróis e as fadas girarem até caírem no gramado. O espaço amplo permite que os heróis ganhem velocidade ou, simplesmente, parem, fazendo da grande caixa de madeira a sua casa. O espaço externo é, portanto, um espaço de liberdade. Liberdade para os corpos, para a criação e para desafiar-se.

As figuras a seguir retratam momentos das brincadeiras relatadas. Nelas podemos observar o que diz Tiriba (2006): para as crianças não existe o espaço métrico e vazio. O mesmo espaço recebe significados e estes mudam constantemente de acordo com as necessidades e sentimentos das crianças. Sobre as perspectivas de Lima (1989), compreende-se que o pátio pode representar variados ambientes: o espaço-medo, o espaço-alegria, o espaço que possibilita amplitude em seus movimentos, o espaço que promove segurança e aconchego. É, portanto, o que as fotografias a seguir pretendem demonstrar.

Espaço de ampliar movimentos, rodar, correr, pular. Testar limites e desafios...



Fig. 24: criança se equilibrando



Fig. 25: fadas e heróis

Mas, também espaço de aconchego e de brincadeiras individuais.



Fig. 27: meninos brincando com dinossauro



Fig. 28: menina na casa dos super-heróis

Com os exemplos expostos, podemos perceber que o espaço externo da escola é um lugar de liberdade para as crianças, onde é permitida sua autoria nas brincadeiras e domínio do ambiente e dos elementos que nele estão dispostos. Sobre isso, Tiriba (2006, p. 125) afirma que “*nos espaços ao ar livre as crianças têm maior liberdade, na medida em que os adultos não estão preocupados em controlar suas atividades, cada um pode decidir com quem, como e com o que vai brincar. Por esse motivo, aí elas seriam mais criativas.*”

Se o pátio da escola possibilita a criatividade e potencializa a criação das crianças, por que nos acostumamos às rotinas que as aprisionam e não respeitam as necessidades do corpo?

Souza (2014) explica que, para os adultos, muitas vezes o pátio configura-se como um espaço caótico. Nesse espaço, os corpos estão livres e, portanto, não exercemos controle sobre eles e suas ações. Sendo assim, pautados em uma pedagogia do controle que busca a docilização, disciplinarização e individualização dos sujeitos, esses espaços passam a ser evitados. Acerca disso, Tiriba (2006) afirma que:

De fato, os espaços das salas favorecem o olhar atento e acompanhamento das ações de cada indivíduo. Excluindo as inovações que já podemos vislumbrar, em especial em algumas experiências inspiradas em concepções sócio-interacionistas, podemos dizer que a própria organização dos espaços é definida em função de assegurar a atenção de cada um e não do grupo. (p. 141)

É possível compreender a importância de uma pedagogia que respeite às necessidades do corpo e que possibilite a liberdade de expressão, de escolha e a criatividade das crianças. Nessa lógica, não faz sentido elaborarmos rotinas que façam das crianças prisioneiras, enfileiradas como em um quartel, esperando o comando dos adultos. As crianças nasceram para o mundo. E, sobre ele, devem elaborar hipóteses e indagar sobre os seus fenômenos.

3.4 Como os professores atuam no espaço externo

Compreendendo que o desenvolvimento humano é um processo sempre mediado por outro e pelo meio, o adulto, nos espaços de Educação Infantil, age como mediador no

processo de aprendizagem. O professor, nesta perspectiva, tem o desafio de oportunizar experiências enriquecedoras, criativas e instigantes para as crianças. O adulto deve estar presente na dinâmica sem ser um intruso, oferecendo ambientes, materiais, equipamentos estimulantes, assim como, apresentar-se a elas enquanto referências às quais as crianças sentem-se confortáveis a voltar-se quando necessário, tendo como primordial tarefa “*ajudar as crianças a descobrirem respostas e, mais importante ainda, ajudá-las a indagar a si mesmas questões relevantes.*” (EDWARDS, GANDINI & FORMAN 1999, p. 114).

Martins e Franco (2009) analisam o papel preponderante exercido pelo professor no desenvolvimento da criança. Segundo os autores, é também por *intermédio do professor que a criança entra em contato com a cultura e é guiada na construção de significados* (p. 3012). Determinada questão é reforçada em Rabello e Passos (2005), uma vez que entendem que a função do educador escolar é favorecer o aprendizado, oportunizar situações que coloquem as crianças frente a situações novas e desafiadoras, agindo como mediadores entre a criança e o mundo.

Foi possível observar, ao longo do período em que estive na escola, diferentes situações nas quais os professores oportunizaram tempo para as crianças permanecerem no pátio, demonstrando, dessa maneira, valorizar o espaço e as possibilidades que ele traz.

As atividades não se restrinham à sala de atividades. Pelo contrário, algumas atividades tiveram origem na sala e terminaram no pátio, assim como outras foram pensadas para acontecer no espaço externo, devido ao espaço amplo e as possibilidades que ele poderia oferecer em determinado momento, tal como as descritas a seguir.



Fig. 28: crianças pintando pátio

Em uma manhã, antes da aula de Educação Física, a professora da turma 31 propôs uma pintura às crianças. Essas pinturas seriam feitas em cartolina. A atividade aconteceu do lado de fora da sala com as crianças podendo escolher se pintariam sob o sol da manhã ou sob a sombra que a árvore oferecia.

Tiriba (2006, p. 135) afirma que:

Quando as funções se restringem fundamentalmente às salas, fica de fora de seu universo de atuação o conjunto de percepções e aprendizagens que as crianças realizam nos espaços externos. Ficam secundarizadas as aprendizagens relacionadas ao contato com a natureza, que vão além do cognitivo, que abrangem sensações, sentimentos, valores (...).

O local da atividade, atitude tão simples de ser realizada, possibilitou às crianças espaço amplo e liberdade para seus movimentos, além do contato com a natureza e as aprendizagens que esse contato pode possibilitar.

Ainda nessa perspectiva, há, eventualmente na escola, principalmente em épocas de muito calor, banhos de mangueira para as crianças. Os pequenos são, naturalmente, atraídos pelos espaços ao ar livre e por atividades que possibilitam o contato com a água e a lama que se forma no chão.

Além de toda aprendizagem que proporciona às crianças, atividade como as apresentadas possibilitam que a permanência na escola deixe de ser apenas um respeito a um direito conquistado, mas torna-se, também, um espaço de alegria, agradável, onde as crianças se reconhecem, gostam e desejam estar.



Fig. 29: banho de mangueira

O espaço externo faz parte da prática dos professores no Colégio Pedro II. Por vezes, esse espaço está inserido no planejamento e em outras tantas, são utilizados em prol de entender as necessidades das crianças em dado momento. Os lugares de aprendizagem não se restringem às salas de atividades, mas estendem-se a toda escola e, nesse sentido, o pátio apresenta-se como um recurso enriquecedor.



Fig. 30: à procura dos ovos do crocodilo



Fig. 31: caçando Saci pererê

As figuras acima representam duas atividades que tiveram início na sala de atividades da turma 31. A primeira situação (figura 30) aconteceu no contexto do PIBID. As Pibidianas Roberta e Tamires, no final do ano de 2014, desenvolveram um planejamento que envolvia toda a escola. Tendo início na sala da turma com a leitura do livro “*Abra com cuidado! Um livro mordido*” a atividade foi finalizada no pátio. Com o pretexto de que o crocodilo havia perdido seus ovos em algum lugar da escola, saíram com as crianças em busca dos ovos, seguindo dicas que estavam espalhadas pelos espaços.

Pelas antecipações das crianças, adivinhando rapidamente onde estariam as próximas dicas, foi possível observar o quanto elas se sentiam donas e confortáveis nesse espaço, sendo a utilização de espaços diferentes do restrito pelas paredes da sala de atividades, bastante enriquecedor para as crianças.

A situação II (figura 31) também teve início na sala da turma 31, no entanto, trata-se de uma atividade ocorrida em 2015 e protagonizada pela professora da turma. Dando continuidade a uma sequência de atividades que envolvia a leitura de lendas, a professora leu a história do Saci Pererê. Na lenda, o saci locomovia-se dentro de um redemoinho pelas fazendas. Para capturá-lo, era necessário jogar uma rede no redemoinho.

Antes mesmo de acabar a leitura, as crianças começaram a rodopiar pela sala. Como o espaço era pequeno e as crianças muitas, logo começaram a esbarrar umas nas outras. Sendo assim, a professora propôs que fôssemos para o pátio e, providenciando um pedaço de tecido, caçássemos sacis.

Podemos perceber nessa atividade uma característica comum no pátio da Unidade de Educação Infantil Realengo do Colégio Pedro II: professores que brincam com as crianças. As professoras da escola, mais do que possibilitar espaço e tempo para as brincadeiras das crianças, as integram, enriquecendo-as.

A relação dos professores com as crianças pequenas é um elemento fundamental para

proporcionar experiências ricas e significativas para as crianças. A presente questão foi discutida durante algumas reuniões do PIBID ao longo do ano de 2015. Sob os preceitos defendidos por Vygotsky no livro *Criação e Imaginação na infância*, concluímos que:

Para que o processo criativo se materialize, as crianças necessitam de estímulos e espaços que proporcionem determinado resultado. É, portanto necessário que seja uma demanda dos professores e os atos criativos tenham também uma objetivação nas práticas.

Os repertórios que os professores trazem para as crianças compõem a sutileza da prática pedagógica na Educação Infantil, uma vez que, tão importantes quanto as referências ofertadas, a maneira como trabalhar com determinadas referências e as atividades desenvolvidas a partir delas, é, também, bastante importante. (Ata da reunião do PIBID, 14/09/2015)



Fig. 32: conversando sobre as estrelas

A turma 31 do ano de 2014 desenvolveu, ao longo do ano, um projeto sobre o espaço sideral. Com o objetivo de contribuir e enriquecer o presente projeto, realizamos no contexto do PIBID, uma sequência de atividades que abordava as estrelas, seu nascimento, morte, curiosidades e principais características.

Na atividade representada pela figura 32, supervisionada e orientada pela professora supervisora, conversávamos com as crianças sobre a presença das estrelas no céu durante o dia. No início elas questionavam e estranhavam, pois não conseguiam ver as estrelas no céu naquele horário. Após a leitura do livro, compreenderam que o sol, tão grande e brilhante, também é uma estrela. Ao olharem para o céu e o brilho do sol incomodar seus olhos, conseguiram perceber o porquê de não haver, aparentemente, outras estrelas menores no céu no mesmo momento em que o sol brilhava: “*o sol apaga as outras estrelas!*”

Conversar sobre as estrelas sob as estrelas foi bastante enriquecedor e importante para a atividade. Realizá-la dentro da sala, sob um teto que impossibilita a visão, não possibilitaria que as crianças testassem suas hipóteses e os novos conhecimentos naquele momento.

Segundo Camões, Toledo & Roncaratti (2013, p. 276), “*cabe aos professores o olhar atento para as especificidades do sujeito infantil, para que possam organizar o espaço de*

maneira que contemple a brincadeira, a imaginação, a criatividade e a descoberta próprias da infância." Percebemos determinada característica, claramente, no cotidiano da escola. O espaço externo é organizado em busca de propiciar a interação entre as crianças e o meio, possibilitando a imaginação e a liberdade para as brincadeiras.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, foi possível confirmar que o espaço se configura como um elemento promotor de aprendizados e influente no desenvolvimento das crianças devido ao seu poder de organizar, de promover relacionamentos, mudanças, escolhas e atividades. Neste trabalho destacou-se o espaço externo escolar de uma unidade de Educação Infantil que representa as ideias, a cultura e os valores das pessoas que vivem nele, concretizando as concepções pedagógicas sobre as quais a instituição (Colégio Pedro II –UEIR) se baseia.

Nesse contexto, o espaço externo, o pátio da escola, exerce função fundamental no desenvolvimento das crianças ao possibilitar a ampliação e a diversidade de suas interações, sejam estas com outras crianças e grupos, com seus professores, consigo mesmas e com elementos da natureza que as cerca. Como apontado por Tiriba (2006; 2010) e Barbosa (2009) a aprendizagem não se dá apenas dentro dos limites impostos pelas paredes das salas de atividades, ela transcende todos os espaços. Ao longo das observações, assim como no momento de analisá-las, foi possível observar que as experiências vividas pelas crianças no pátio da escola envolviam bastante conhecimento. Em todo o momento, elas elaboravam hipóteses, testavam e construíam novos conhecimentos.

O espaço externo é rico nas oportunidades que oferece às crianças. No entanto, para que seja, efetivamente, um espaço educativo e promotor de possibilidades é necessário que seja considerado no planejamento da escola e que seus elementos sejam adequados às propostas da instituição. Nesse sentido, o professor assume papel fundamental como mediador das experiências das crianças com o meio ao oferecer novas propostas, rotinas, construindo ambientes diversificados e desafiadores, participando e enriquecendo as experiências das crianças.

Ao levarmos em conta as políticas públicas da Educação Infantil elaboradas nas últimas décadas, especialmente o PNE 2001 – 2010 e o PNE 2010 – 2020, compreendemos que, nos próximos anos, grande parte das crianças brasileiras frequentarão creches e pré-escolas por um período de tempo ainda maior. Reconhecendo que para o alcance das metas estabelecidas será necessária a construção de novas escolas, assim como a adaptação de alguns espaços, a reflexão sobre a potencialidade dos espaços externos é fundamental.

A importância do planejamento e construção dos espaços escolares para crianças pequenas, sobretudo no que se refere aos espaços externos, se dá ao considerarmos a criança como um ser ativo, explorador, que produz sentido sobre o mundo, que se expressa de várias formas e que se desenvolve em meio ao social. Nessa perspectiva, faz-se fundamental proporcionar espaços que apoiem os seus movimentos. Espaços que incentivem sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades e proporcionem o contato com o outro e com o meio. Espaços onde seja possível criar situações, soluções e testar suas hipóteses, além de experimentar novas relações e sustentar o que constroem. Dessa maneira, será possível oferecer tempo e instrumentos para que as crianças desenvolvam seus cem modos de pensar, escutar, falar, aprender e amar. Será possível respeitar que elas desenvolvam suas cem alegrias e descubram cem mundos para explorar, inventar, sonhar e reinventá-los sempre que necessitarem.

Pensando em uma pedagogia que permita às crianças, por meio de suas vivências, transformarem os espaços em ambientes cheios de significados, estabelecendo uma pedagogia que desemparede e incentive a liberdade e a interações das crianças com o outro e com o mundo, respeitando suas necessidades e criações, estaremos próximos de deixar de roubar-lhes noventa e nove de suas cem linguagens, tal como sugere Malaguzzi (EDWARDS, GANDINI & FORMAN, 1999).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARBOSA, Silvia Néli Falcão. **Os espaços da Educação Infantil significados pelos olhos das crianças.** PUCPR; Paraná, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2571_1158.pdf>
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988a.
- _____. Ministério da Saúde. **Portaria de nº. 321** de 26 de Maio de 1988b.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei de Acessibilidade.** Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
- _____. **Plano Nacional de Educação.** Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de**

infraestrutura para instituições de Educação Infantil: Encarte 1. Brasília: MEC, SEB, 2006a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parametros de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores de qualidade para a Educação Infantil.** Brasília. MEC, SEB, 2006c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil /** Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

CAMÕES, M.C.; TOLEDO, L.P.B. e RONCARATI, M. **Infância, tempos e espaços: tecendo ideias.** In. Educação infantil. Formação e Responsabilidade. Campinas, SP: Papirus, 2013.

COLÉGIO PEDRO II. Projeto Pedagógico de implantação da Educação Infantil (3 a 5 anos) no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro, 2011.

EDWARDS, C; GANDINI, L. & FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação da primeira infância.** Porto alegre: Artmed, 1999.

ELALI, Gleice A. **O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em Educação Infantil.** In Estudos de Psicologia, v. 2, p. 309-319, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n2/19047.pdf>>

FERNANDES, Odara de Sá. **Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio.** Natal, 2006. Disponível em: <<http://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17440>>

FERNANDES, O; Elali, G. **Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças.** Paidéia, v. 18, p. 41-52, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2008000100005&script=sci_arttext>

FRANCO, A. e MARTINS, F. **O papel das interações sociais no desenvolvimento da linguagem de crianças de dois e três anos na creche.** PUCPR, 2009.

GUIMARÃES, Daniela de Oliveira. **Educação Infantil: espaços e experiências.** In: Educação Infantil: cotidiano e políticas. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2012.

HINO AOS ALUNOS DO COLÉGIO PEDRO II. Disponível em:

<<http://www.cp2.g12.br/ocolegio/hino.htm>>

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

KHOL, Marta O. **Vygotsky – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

KRAMER, Sônia. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: Educação Infantil é/é fundamental.** Campinas, 2006. Disponível em: <<http://www.cepes.unicamp.br>>

LIMA, Mayumi de Souza. **A Criança E a Percepção Do Espaço.** Cadernos De Pesquisa nº 31, FCC, São Paulo, 1979.

MENEZES, Cláudia M. **A organização dos espaços de ensinar e aprender nas instituições de Educação Infantil.** In Capacitação docente e responsabilidade social: aportes pluridisciplinares. Salvador: EDUFBA, 2010.

MONTEIRO, J. e RODRIGUES, J. **Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil.** In. Zero a Seis, v. 17, n. 32, p. 264-278; Florianópolis, jul-Dec, 2015.

OLIVEIRA, Cristiano. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipo, técnicas e características.** Travessias, Ed. 04. Disponível em: <WWW.Unioeste.com.br/travessias>

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2007.

PASCHOAL, Jaqueline. **A história da Educação Infantil no Brasil: avanços, Retrocessos e desafios dessa modalidade educacional.** Campinas, 2009. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/4023/3332>>

PIBID. **Ata de reunião.** 14 de Setembro de 2015, UFRJ. Rio de Janeiro.

RABELLO, E.T. e PASSOS J.S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano.** 2005. Disponível em: <http://www.josesilveira.com/artigos/vygotsky.pdf>>

SOUZA, Karla Righetto Ramirez de. **As crianças e o recreio. Investigando as relações de pares nos primeiros nos do Ensino Fundamental.** UFRJ, Rio de Janeiro, 2014.

TIRIBA, Léa. **Crianças da natureza.** Rio de Janeiro, 2010.

TIRIBA, Léa. **Infância, escola e natureza.** PUCRJ, Rio de Janeiro, 2006.