



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP
Faculdade de Ciências e Tecnologia – Câmpus de Presidente Prudente

PRISCILA SALES RODRIGUES PESSOA

**A RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS DE UMA INSTITUIÇÃO
PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS**

**Presidente Prudente
2025**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PRISCILA SALES RODRIGUES PESSOA

A RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA
DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia,
Presidente Prudente, para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Área de concentração: Processos Formativos,
Infância e Juventude.

Orientadora: Profa. Dra. Fátima Aparecida Dias
Gomes Marin.

Presidente Prudente

2025

A capa foi produzida pela autora utilizando uma fotografia tirada em um momento de exploração dos espaços, após as intervenções realizadas com as crianças, durante a pesquisa de campo. A foto escolhida para representar a capa sintetiza o caminho percorrido para concretização dessa tese, juntamente com as crianças.

P475r

Pessoa, Priscila Sales Rodrigues

A ressignificação dos espaços externos de uma instituição pública de educação infantil com a participação das crianças / Priscila Sales Rodrigues Pessoa. -- Presidente Prudente, 2025
179 p.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientadora: Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

1. Educação Infantil. 2. Espaço escolar. 3. Espaço externo. 4.
Pesquisa com crianças. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

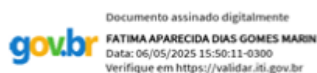
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A resignificação dos espaços externos de uma instituição pública de Educação Infantil com a participação das crianças

AUTORA: PRISCILA SALES RODRIGUES PESSOA

ORIENTADORA: FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. FÁTIMA APARECIDA DIAS GOMES MARIN (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. CINTHIA MAGDA FERNANDES ARIOSI (Participação Virtual)
Departamento de Educação / FCT UNESP Presidente Prudente

Profa. Dra. LIZ CRISTIANE DIAS (Participação Virtual)
Universidade federal de Uberlândia/UFU

Profa. Dra. SILVIA ADRIANA RODRIGUES (Participação Virtual)
PPGE/UFMS / UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Profa. Dra. ANDREIA CRISTIANE SILVA WIEZZEL (Participação Virtual)
Departamento de Educação / PPGE/FCT/Unesp

Presidente Prudente, 29 de abril de 2025

DEDICATÓRIA

*Às crianças que participaram desta pesquisa e
possibilitaram tantas descobertas e aprendizagens.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo seu cuidado diário comigo, por me proporcionar uma vida repleta de conquistas e desafios que me ensinam a nunca desistir dos meus sonhos.

Às crianças que gentilmente aceitaram participar desta investigação. Caminhamos juntos na construção desta pesquisa e elas me mostraram percursos, estratégias e soluções que sozinha eu jamais encontraria. Obrigada por tudo!

Aos pais/responsáveis pelas crianças, por permitirem que participassem da pesquisa e por confiarem em meu trabalho.

Às minhas filhas, que tornam os meus dias ainda mais cheios de luz, por me mostrarem e me ensinarem o amor mais sublime que existe. Obrigada por serem fonte de inspiração para que esteja em constante busca em ser uma pessoa melhor.

Ao meu esposo, que caminha ao meu lado em todas as situações, com uma serenidade e alegria latente.

Aos meus pais, os quais me ensinaram desde cedo que é necessário empreender muito esforço e dedicação para conseguir o que se deseja.

À minha mãe, por ser um exemplo de mulher, mãe e avó. Disposta a ajudar a todos, com sabedoria nas palavras e coerência nas atitudes.

Ao meu irmão, por se alegrar com minhas conquistas. Saiba que a sua alegria também é a minha.

À minha orientadora, Profa. Dra. Fátima Aparecida Dias Gomes Marin, por ter acreditado em mim desde o Mestrado e por permitir a concretização de mais um importante sonho. Sou grata por ter caminhado ao meu lado, pelas orientações precisas e construtivas durante a investigação, sempre com sabedoria, sensibilidade e competência teórica e científica. Receba o meu carinho, respeito e gratidão.

À Profa. Dra. Gilza Maria Zauhy Garms (*in memoriam*), pela competente defesa que sempre fez da Educação Infantil. Foi um imenso prazer tê-la em minhas bancas de Mestrado, assistir às suas aulas e participar de um grupo de pesquisa o qual coordenava. Suas marcas e contribuições me acompanham na minha trajetória profissional.

À Profa. Dra. Cinthia Magda Fernandes Ariosi, a quem tive uma alegria imensa de conhecer, pela leitura criteriosa do trabalho e pelas valiosas contribuições durante o momento de qualificação e de defesa. Agradeço por ter tido a oportunidade de ser sua aluna em uma disciplina durante o Doutorado, pelas indicações de leitura e por me apresentar novas possibilidades de olhares para a infância.

À Profa. Dra. Silvia Adriana Rodrigues, pelo seu direcionamento sensível e com rigorosidade científica com relação à escrita da tese, tanto na qualificação como na defesa. Obrigada pela fala respeitosa e ao mesmo tempo firme nas orientações.

À Profa. Dra. Andréia Cristiane Silva Wiezzel, por aceitar compor a banca de qualificação na condição de suplente e por fazer parte da banca de defesa como titular. Foi um prazer contar com suas contribuições e direcionamentos.

À Profa. Dra. Liz Cristiane Dias, pela gentileza nos retornos, pelo aceite em fazer parte da banca de qualificação na condição de suplente e por fazer parte da banca de defesa como titular. Obrigada pela leitura atenta e pelos apontamentos à pesquisa.

Aos professores Aline Sommerhalder, Amanda Valiengo, Klinger Teodoro Ciríaco e Renata Portela Rinaldi, por comporem a banca de defesa na condição de suplente. Profissionais competentes e comprometidos com a educação e a pesquisa. Obrigada pela disponibilidade e pelas palavras de incentivo.

À Profa. Dra. Ariadne de Sousa Evangelista, arguidora da banca do Seminário de Pesquisa, pelas pontuações importantes ao projeto e por estar sempre pronta para esclarecer minhas dúvidas e disposta em ajudar.

À Profa. Dra. Renata Pavesi Cocito, pela ajuda constante, por estar sempre pronta a me auxiliar quando mais precisei e com palavras de incentivo e conforto.

Aos amigos que conheci no decorrer do Doutorado e que se tornaram essenciais durante esse percurso, em especial ao Fernando Henrique Ribeiro Lima e à Claudineia Peres Bertaglia. Obrigada pelas indicações de livros, trocas de textos e de experiências, pelas atividades que fizemos em parceria, esclarecimentos de dúvidas e conversas. Com vocês essa trajetória foi mais tranquila.

Aos amigos e familiares que tornam tudo mais leve e agradável. Os momentos difíceis são transformados em oportunidades de aprendizado e possibilidade de crescimento.

Àquela que foi a minha maior incentivadora a pleitear uma vaga no Mestrado, Ana Cláudia Vasconcelos. Se não fosse por esse incentivo, hoje eu não estaria aqui com a conclusão de mais uma importante etapa de minha vida pessoal, acadêmica e profissional.

À professora e agora amiga, Lia Mara Malinski Gandra, com sua escuta atenta e sensível às minhas manifestações. Obrigada por me ensinar tanto, pelo incentivo ao ingresso na carreira acadêmica e por sempre continuar na luta por uma educação verdadeiramente de qualidade.

Às amigas Silvia Cristina de Souza, pela oportunidade de ingressar na carreira acadêmica e por confiar em meu trabalho, você é exemplo de competência, dedicação e um ser

humano incrível, e Ana Paula Cabral Sader, pela amizade e carinho, pelo empréstimo de livros e materiais e pelas palavras de incentivo. Você é inspiração.

À Raquel Pozzenato Silazaki, amiga especial, por ter feito a leitura do meu projeto de pesquisa de Doutorado e me incentivado a ingressar nessa trajetória acadêmica, sempre solícita e pronta a ajudar.

A todos os meus alunos, por me fazerem aprender diariamente. Vocês me surpreendem a cada momento com suas descobertas, falas e atitudes. Obrigada por deixarem os meus dias cheios de luz e me incentivarem a continuar sempre estudando.

À equipe da EMEB Odette Costa Bodstein, com quem divido as minhas manhãs, compartilho as alegrias e os desafios de ser professora de Educação Infantil.

À equipe gestora, que abriu a porta da escola para que eu realizasse a pesquisa, permitindo a produção dos dados, juntamente com as crianças – sempre dispostas a ajudar, com um respeito e profissionalismo incontestáveis.

À professora titular da turma investigada, que aceitou cooperar com este importante momento da minha carreira, tornando-me parte do cotidiano escolar. Foi possível sentir a dedicação e o carinho que dispensa a cada criança.

À toda equipe da escola pesquisada, por me acolherem com carinho e respeito, principalmente o Agente de Serviços Gerais, que me apoiou e caminhou junto comigo em cada intervenção, oferecendo ajuda constante.

À Flávia Fernanda Oliveira Maisano que me auxiliou com algumas fotografias dos espaços da escola.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/UNESP que conheci por meio das disciplinas obrigatórias, eventos acadêmicos e grupos de pesquisa, por todos os conhecimentos partilhados.

Aos funcionários da Seção de Pós-Graduação, biblioteca e demais setores da FCT/UNESP, pela paciência e disponibilidade em esclarecer todas as minhas dúvidas.

À querida amiga e fonte de inspiração Maria Helena Nunes de Sousa, que teve uma participação especial na elaboração do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (história em quadrinhos).

À diretoria: amigas mais que especiais que possibilitaram que esse percurso fosse mais leve e com mais risadas. Agradeço por ter encontrado vocês e por permanecermos nessa trajetória juntas.

Aos colegas do Doutorado, pela possibilidade de aprender com as discussões durante as disciplinas, na realização e apresentação de trabalhos, trocas de mensagens, esclarecimentos de dúvidas e palavras de conforto e incentivo.

À Secretaria Municipal de Educação de Araçatuba, SP, pela atribuição da bolsa de Doutorado por um período de 18 meses e pela autorização para a realização da pesquisa na instituição de Educação Infantil dessa rede municipal de ensino.

A todos aqueles que, de alguma forma, compartilharam desta investigação, direta ou indiretamente, pois foram tantas pessoas, que tenho receio de não citar alguém, mas que tenho a certeza de que torcem por mim, meu MUITO OBRIGADA!

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*“Grande é a poesia, a bondade e as danças...
mas o melhor do mundo são as crianças”*

Fernando Pessoa

RESUMO

A RESSIGNIFICAÇÃO DOS ESPAÇOS EXTERNOS DE UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO INFANTIL COM A PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS

A tese vincula-se ao Programa de Pós-graduação em Educação e a linha Processos Formativos, Infância e Juventude da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - FCT/ UNESP, campus de Presidente Prudente/SP. O objeto de estudo é a organização do espaço externo de uma instituição pública de Educação Infantil de Araçatuba, SP, com a participação das crianças a partir dos seus olhares e manifestações. Partimos do problema de que os espaços externos escolares são pouco explorados pelas crianças e projetados a partir de uma visão adultocêntrica. Neste sentido, o trabalho apresenta um esforço em contribuir para este campo, especialmente ao ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares e procurar incorporar os seus desejos e as suas percepções, qualificando-os, tornando-os atrativos e potencialmente instigadores favorecendo a descoberta e a experimentação. Partimos do princípio de que as crianças são capazes de realizar apontamentos sobre a organização dos espaços das instituições de Educação Infantil, alinhados com a construção de conhecimentos e o desenvolvimento humano. Assim sendo, o objetivo foi reorganizar os espaços externos da instituição investigada, juntamente com as crianças, tornando-os mais acolhedores, atrativos e promotores de aprendizagem. Defendemos a relevância de assegurar momentos de liberdade, de movimento, de brincar, de contato com a natureza e de encontros entre os pares nos espaços externos da escola. O campo de investigação foi uma escola pública de Educação Infantil, localizada no município de Araçatuba, SP, e teve como sujeitos 19 crianças de uma turma da pré-escola. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva e que contou com a revisão bibliográfica sobre a organização dos espaços e a investigação com crianças. Foram feitos o levantamento e a análise de documentos oficiais sobre a Educação Infantil que versam sobre o espaço escolar. Os dados foram coletados a partir de trabalho de campo tendo como procedimento a pesquisa participante, de caráter interventivo. Foram realizadas análises do Projeto Político Pedagógico da escola e do planejamento de ensino da professora da turma. Foi feita a observação da rotina de uso dos espaços externos com registros escritos no caderno de campo e a produção de fotografias desses espaços. Também utilizamos como instrumentos de coleta de dados, os registros fotográficos e desenhos feitos pelas crianças, acompanhados por seus relatos no que concerne aos espaços oferecidos e as possibilidades de transformação. Foi promovido um encontro de sensibilização com a equipe escolar para apresentar os dados coletados (fotografias, desenhos e relatos) e propor ações de reorganização dos espaços externos, a partir das manifestações das crianças. Após as intervenções feitas nos espaços externos, foram observadas situações em que as crianças se apropriaram dos mesmos. A tese defende a ideia de que essas modificações na organização do espaço engendram para todos os envolvidos sentimentos de pertencimento, de acolhimento e de identidade que favorecem a criação de elos afetivos e o zelo com relação ao local vivido. A pesquisa enaltece a participação das crianças e suas autorias na proposição e reorganização dos espaços escolares e serve como fonte de consulta e reflexão para profissionais que atuam na Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil; Espaço escolar; Espaço externo; Pesquisa com crianças.

ABSTRACT

RESIGNIFYING THE OUTDOOR SPACES OF A PUBLIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION INSTITUTION WITH CHILDREN'S PARTICIPATION

This thesis is part of the Graduate Program in Education and the Formative Processes, Childhood, and Youth program at the Faculty of Science and Technology of the Júlio de Mesquita Filho São Paulo State University (FCT/UNESP), Presidente Prudente, São Paulo campus. The object of study is the organization of the outdoor spaces of a public early childhood education institution in Araçatuba, São Paulo, with the participation of children through their perspectives and expressions. We begin with the problem that school outdoor spaces are underexplored by children and designed from an adult-centric perspective. In this sense, this work contributes to this field, especially by listening to what children have to say about school spaces and seeking to incorporate their desires and perceptions, qualifying them, making them attractive and potentially thought-provoking, and fostering discovery and experimentation. We assume that children are capable of making observations about the organization of spaces in early childhood education institutions, aligned with knowledge construction and human development. Therefore, the objective was to reorganize the external spaces of the institution under investigation, together with the children, making them more welcoming, attractive, and conducive to learning. We advocate the importance of ensuring moments of freedom, movement, play, contact with nature, and peer encounters in the school's external spaces. The research site was a public early childhood education school located in the municipality of Araçatuba, São Paulo, and the subjects were 19 children from a preschool class. This is a qualitative, descriptive study that included a literature review on the organization of spaces and research with children. Official documents on Early Childhood Education that address school spaces were surveyed and analyzed. Data were collected through fieldwork using participatory research, an interventional approach. Analyses of the school's Pedagogical Policy Project and the classroom teacher's teaching plan were conducted. The routine use of outdoor spaces was observed, with written records in field notebooks and photographs of these spaces. We also used photographic records and drawings made by the children as data collection tools, accompanied by their accounts of the spaces offered and the possibilities for transformation. An awareness-raising meeting was held with the school staff to present the collected data (photographs, drawings, and accounts) and propose actions to reorganize the outdoor spaces, based on the children's feedback. After the interventions in the outdoor spaces, we observed situations in which the children took ownership of them. The thesis argues that these changes in spatial organization foster feelings of belonging, acceptance, and identity for all involved, fostering the creation of emotional bonds and a sense of belonging to the place they live in. The research highlights children's participation and their role in proposing and reorganizing school spaces and serves as a source of reference and reflection for professionals working in early childhood education.

Keywords: Early childhood education; School space; Outdoor space; Research with children.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras

Figura 1 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Histórias em quadrinhos	42
Figura 2 - Pátio interno	106
Figura 3 - Refeitório	106
Figura 4 - Pátio Externo	107
Figura 5 - Pátio Externo - outro ângulo	107
Figura 6 - Biblioteca ou Sala de Leitura	108
Figura 7 - Parque	109
Figura 8 - Parque - outro ângulo	110
Figura 9 - Parque - árvore e casinhas	110
Figura 10 - Quiosque	111
Figura 11 - Barranco de terra	112
Figura 12 - Estação d' água	113
Figura 13 - Amarelinha africana	114
Figura 14 - Amarelinha e pinturas no chão	114
Figura 15 - Trilha	115
Figura 16 - Recorte da História em Quadrinhos (TALE)	123
Figura 17 - Recorte da História em Quadrinhos (TALE)	125
Figura 18 - Autorretrato	127
Figura 19 - Espaço escolhido para exploração - estação d' água	137
Figura 20 - Registro da Exploração da Estação d' água	137
Figura 21 - Registro da Exploração da Estação d' água	138
Figura 22 - Espaço escolhido para exploração - barranco	140
Figura 23 - Registro da Exploração do barranco	140
Figura 24 - Registro da Exploração do barranco	141
Figura 25 - Registro da Exploração do barranco	141
Figura 26 - Registro da Exploração do barranco	142
Figura 27 - Parede de lousa	145
Figura 28 - Intervenção no espaço externo - parede de lousa	145
Figura 29 - Registro da exploração da Parede de lousa	146
Figura 30 - Registro da exploração da Parede de lousa	146

Figura 31 - Espaço escolhido para a realização da intervenção	147
Figura 32 - Trilha sendo preparada para intervenção	148
Figura 33 - Processo de intervenção (trilha).....	149
Figura 34 - Processo de intervenção (trilha).....	149
Figura 35 - Processo de intervenção (trilha).....	150
Figura 36 - Processo de intervenção (trilha).....	150
Figura 37 - Processo de intervenção (trilha).....	151
Figura 38 - Processo de intervenção (trilha).....	152
Figura 39 - Processo de intervenção (trilha).....	152
Figura 40 - Processo de intervenção (trilha).....	153
Figura 41 - Estradinha colorida	154
Figura 42 - Intervenção feita na grade.....	154
Figura 43 - Bonecos de bexigas sensorial	155
Figura 44 - Sachês com ervas aromáticas.....	156
Figura 45 - Exploração da trilha	157
Figura 46 - Exploração da trilha	157
Figura 47 - Exploração da trilha	158
Figura 48 - Exploração da trilha	158
Figura 49 - Exploração da trilha	159
Figura 50 - Registro de exploração da trilha	160
Figura 51 - Registro de exploração da trilha	161
Figura 52 - Registro de exploração da trilha	161
Figura 53 - Registro do espaço preferido antes do processo de intervenção.....	162
Figura 54 - Registro do espaço preferido após o processo de intervenção.....	162

Quadros

Quadro 1 - Publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – títulos	30
Quadro 2 - Publicações (artigos) no Portal de Periódicos da CAPES.....	34
Quadro 3 - Roteiro de observação dos espaços externos da escola.....	49
Quadro 4 - Autorretratos dos participantes da pesquisa	52
Quadro 5 - Profissionais da Escola.....	101
Quadro 6 - Crianças por turma	101
Quadro 7 - Rotina Institucional - Etapa II	121
Quadro 8 - Os espaços preferidos dos participantes da pesquisa	128

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	30
Tabela 2 - Publicações no Portal de Periódicos da CAPES	34

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECIP	Centro de Criação de Imagem Popular
CEFAM	Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
COED	Coordenação-Geral de Educação Infantil
DCNEIS	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DICEI	Diretoria de Currículos e Educação Integral
GAE	Grupo Educação-ambiente
HTPC	Hora em atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo com os pares
MEC	Ministério da Educação
PROARQ	Programa de Pós-graduação em Arquitetura
SEB	Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS TRILHADOS DURANTE A PESQUISA	26
2.1 A organização dos espaços na Educação Infantil e a Pesquisa com crianças	28
2.2 A análise documental.....	38
2.3 A pesquisa de Campo	39
2.4 Os instrumentos de produção de dados na busca de ouvir as crianças e propor, em parceria, ações de reorganização dos espaços externos da escola	50
3 O ESPAÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ELEMENTO EDUCATIVO.....	60
4 O DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA: OPORTUNIDADES DE ENCONTROS COM A NATUREZA E COM OS PARES	79
5 PERCORRENDO AS TRILHAS DOS DESEJOS DAS CRIANÇAS.....	99
5.1 O universo pesquisado.....	99
5.2 Conhecendo os espaços que pulsam a vida na escola	104
5.3 A sala de referência e a rotina das crianças participantes da pesquisa	118
5.4 As intervenções nos espaços externos da escola a partir das necessidades e dos desejos das crianças	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	164
REFERÊNCIAS	166
APÊNDICE I – RELAÇÃO DAS TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS DE PERIÓDICOS QUE FIZERAM PARTE DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	175

1 INTRODUÇÃO

*“Um menino nasceu –
o mundo tornou a começar!”*
(Guimarães Rosa)

Esta pesquisa de Doutorado originou-se das inquietações suscitadas durante a investigação de Mestrado intitulada *A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta “Fazer em Cantos”* (2015) e no decorrer da minha prática docente. Em 2004, comecei¹ a lecionar para crianças de Educação Infantil e essa experiência me despertou o interesse em como tornar o espaço um elemento curricular, desafiador e que efetivamente contribuísse para qualificar o atendimento das crianças.

Em 2015, passei a atuar como professora e, posteriormente, como coordenadora do curso de licenciatura em Pedagogia. Em vários momentos, participei de debates em sala de aula com o foco nos espaços da Educação Infantil em que, a partir de situações cotidianas, ponderávamos sobre as possibilidades dos professores ressignificarem os espaços. Contudo, confesso que a discussão sobre a organização dos espaços não era pautada na perspectiva das crianças.

Durante o Mestrado, aprofundei os meus estudos sobre como os espaços das instituições de Educação Infantil são planejados e organizados, bem como sobre as intencionalidades educativas implícitas e explícitas nessa organização, com foco no papel dos professores. Ao finalizar esta etapa da minha formação, interessei-me em identificar as manifestações das crianças diante da organização dos espaços, favorecendo os seus protagonismos no contexto escolar. Sensível ao olhar das crianças, busquei no Doutorado encontrar caminhos para compreendê-las e fazer valer suas decisões. A minha intenção para a investigação de Doutorado foi acessar as crianças, considerando as suas falas e os seus desejos com relação aos espaços externos da escola. Para tanto, foi importante adentrar com cautela no campo, observar com cuidado, conhecê-las, ser aceita pelo grupo, acolher, identificar as necessidades e as preferências das crianças com relação aos espaços da instituição e, principalmente, transformá-los de acordo com as suas manifestações, sem desmerecer o papel do professor diante das possibilidades das adequações suscitadas.

¹ Na introdução, utilizo a primeira pessoa do singular por relatar minha experiência e trajetória que culminaram nesta pesquisa. Nas demais seções, emprego a primeira pessoa do plural, por acreditar que este trabalho reflete uma parceria entre orientanda, orientadora e membros da banca.

Lopes (2008), ao tratar da Geografia da Infância, reconhece os avanços nas abordagens sobre as crianças e suas infâncias, mas argumenta sobre a necessidade de aprofundamentos sobre as interações entre as crianças e os seus espaços. De acordo com o autor:

Nos últimos anos um novo olhar sobre as crianças e suas infâncias tem sido sistematizado em diversas áreas do conhecimento. Os estudos da Sociologia da Infância, da Antropologia da Infância, Psicologia do Desenvolvimento, entre outras, tem contribuído para a emergência de um novo paradigma, novos ângulos de se perceber e compreender a criança e suas ações frente ao mundo que se inserem, mas uma de suas facetas tem sido constantemente negada: as interações entre as crianças e seus espaços (Lopes, 2008, p. 33).

Historicamente, a organização das salas de referência da turma das instituições de Educação Infantil foi marcada pela disciplina e controle das manifestações infantis, conforme discutido por Horn (2004), com base nos estudos de Lima (1989). Essas salas não eram concebidas para atender às necessidades apresentadas pelas crianças, de modo a favorecer a autonomia, a escolha de espaços e parceiros, assim como as interações (Pessoa, 2015).

Uma prática constatada na minha pesquisa de Mestrado refere-se à antecipação da escolarização, fundamentada em concepções ainda presentes no contexto das instituições de Educação Infantil. Verifiquei essa prática pela proposta da organização dos espaços e da disposição dos materiais, o que revelou um desconhecimento das especificidades da criança de até seis anos de idade, por parte dos profissionais que atuavam com ela, bem como uma exigência das políticas públicas locais que, ainda que de maneira sutil, teciam regulamentos burocráticos que induziam tal antecipação da escolaridade.

Horn e Barbosa (2022) fazem uma reflexão crítica das práticas pedagógicas das escolas de Educação Infantil. Segundo as autoras, trata-se de:

[...] uma prática pedagógica cuja identidade se alinha com um modelo tradicional de educação. Ou seja, um cotidiano que ‘ensina’, em que é importante prioritariamente as mesas, os berços, as cadeiras. Nessa perspectiva as crianças “passivamente aprendem”, confinadas entre quatro paredes (Horn; Barbosa, 2022, p. 2).

Concordo com a ideia de Freire (2017), ao destacar que somos inacabados e que, conscientes desse inacabamento, podemos ir mais além. Desse modo, compreendo que a produção do Mestrado apresenta considerações que podem ser aperfeiçoadas por meio de outras pesquisas. A partir dessa consciência de inacabamento, senti-me impulsionada em apresentar essa investigação de Doutorado, com a intenção de valorizar o espaço externo.

Permanece o interesse, desde o Mestrado, pela organização dos espaços na Educação Infantil, porém com o foco, neste momento acadêmico, em propor reflexões e reorganizações

dos espaços externos de uma escola pública de Educação Infantil, do município de Araçatuba, SP, a partir do olhar e da escuta sensível às manifestações e aos anseios de crianças da pré-escola².

Com esse propósito, apresento o estudo *A resignificação dos espaços externos de uma instituição pública de Educação Infantil com a participação das crianças*, pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação e a linha Processos Formativos, Infância e Juventude, da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente, SP.

O objetivo geral foi reorganizar os espaços externos da instituição investigada, juntamente com as crianças, tornando-os mais acolhedores, atrativos e promotores de aprendizagem.

Com a intenção de alcançar o proposto, o objetivo geral foi detalhado em objetivos específicos, conforme descritos:

- a) discutir a relevância da organização dos espaços na Educação Infantil, enfatizando o espaço externo;
- b) investigar os interesses, as necessidades e as preferências das crianças com relação às propostas de organização do espaço externo da escola.

Ressalto que a pesquisa emerge de uma curiosidade epistemológica, mas também de uma história pessoal que me fez optar por realizar a pesquisa na rede pública. A escolha se deu pela minha identificação com esse universo, considerando que frequentei a escola pública desde o meu primeiro ano do Ensino Fundamental e na mesma escola permaneci até concluir o Ensino Fundamental II. Os anos posteriores de minha formação escolar e acadêmica também foram, em sua maioria, nos “territórios da escola pública”. Por conseguinte, entendo que, de alguma forma, preciso contribuir com esse território que me formou e ainda me forma. Uma das maneiras que encontro de oferecer essa contribuição é por meio do meu trabalho consciente como docente, bem como com o meu envolvimento como pesquisadora.

O meu anseio foi de retribuir à escola pública, por meio do trabalho e da produção científica, o meu mais profundo sentimento de gratidão por todas as contribuições ofertadas ao meu percurso pessoal e profissional.

Logo, peço licença ao leitor para apresentar recortes da minha trajetória, sendo ela percorrida, em sua maioria, dentro de um ambiente escolar. Acredito que, a partir desta

² A pesquisa foi realizada com crianças da última etapa da Educação Infantil. Sendo assim, será utilizado o termo pré-escola para caracterizar essa etapa, considerando que a Educação Infantil é dividida em creche e pré-escola.

explicação, torna-se mais compreensível o meu interesse por essa investigação e os caminhos percorridos para sua construção.

Após finalizar o Ensino Fundamental II, ingressei no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM) e frequentei essa instituição por quatro anos. A partir das situações vividas nesse ambiente, fiz a escolha de ser professora e me envolvi com diversos projetos, realizei muitos estágios e tive os primeiros contatos com a experiência docente.

No ano de 2003, ainda frequentando o CEFAM em período integral (manhã e tarde), ingressei no curso noturno de Graduação em Licenciatura em Pedagogia, no Centro Universitário Toledo de Araçatuba³ - SP.

Após a conclusão do magistério e concomitante a minha graduação de Licenciatura em Pedagogia, comecei a lecionar na Educação Infantil, em escolas particulares. Com essa experiência, compreendi que realmente havia feito a opção profissional que atendia aos meus anseios – atuar na Educação Infantil.

Além das atividades regulares do Ensino Superior, também usufruí de outras oportunidades nesse ambiente acadêmico, como projetos de alfabetização de adultos, momentos de partilhas de leituras e participação em eventos acadêmicos que oportunizaram experiências singulares de muito aprendizado.

Durante a minha trajetória no Ensino Superior, participei do programa estadual Escola da Família. Atuei como universitária em projetos aos finais de semana na mesma escola onde estudei durante o Ensino Fundamental I e II. Tal participação se dava com a finalidade de receber o custeio da minha graduação.

No final de 2005, conclui a graduação de Licenciatura em Pedagogia e nesse mesmo ano prestei concurso público para atuar na Rede Municipal de Ensino de Araçatuba, tendo uma aprovação satisfatória, o que me permitiu iniciar o próximo ano letivo lecionando.

Ao ser aprovada no concurso, no ano de 2006, e retornar para a escola como professora, pude repensar sobre tudo o que experienciei dentro da escola e o quanto esse ambiente e as pessoas que perpassaram por ele auxiliaram no meu processo de construção profissional e como ser humano.

Durante esse percurso profissional, também atuei na Secretaria Municipal de Educação, no período de 2009 a 2013, no setor de orientação pedagógica de Educação Infantil. Nessa ocasião, as minhas inquietações concernentes à organização dos espaços intensificaram-se ao constatar que a maioria das instituições do município não contemplava uma proposta alinhada

³ No período de ingresso, a instituição recebia o nome de Faculdades Integradas Toledo.

ao que preconiza os documentos oficiais que versam sobre a organização dos espaços nas instituições de Educação Infantil. As salas eram organizadas, na maioria dos casos, com mesas e cadeiras enfileiradas. Os brinquedos eram guardados em armários de acesso restrito aos adultos e as paredes das instituições não evidenciavam as produções das crianças.

Para realizar o Mestrado, foi necessário me desligar da função de chefe de divisão de Educação Infantil, exercida na Secretaria Municipal de Educação. Sendo assim, em 2013, retornei para a função de professora de Educação Básica I e permaneço até os dias atuais, lecionando em uma instituição de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Araçatuba, SP.

Ter a oportunidade de ingressar no Mestrado, na Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente - SP, e vivenciar o cotidiano da universidade pública me permitiu conhecer pessoas e profissionais cujos trabalhos qualificam a Educação, contribuindo ainda mais para a minha trajetória.

O ensejo de realizar o sonho de ingressar como estudante em uma universidade pública me fez sentir gratidão e aproveitar cada momento e experiência vivida – por meio das disciplinas cursadas, da participação em grupo de pesquisa, dos eventos acadêmicos, bem como pelo fato de estar em contato direto com uma professora orientadora que me ensinou não somente os caminhos da construção de uma pesquisa, mas a pensar sobre a Educação Infantil e suas infinitas vertentes e, principalmente, a refletir sobre a minha construção como ser humano.

Tive como marco de crescimento pessoal a maternidade, que ocorreu em 2014, enquanto finalizava a pesquisa de Mestrado e novamente em 2017. Helena e Maria me ensinam a reconsiderar muitas prioridades que jamais cogitei, me ensinam diariamente a olhar para as situações simples do nosso cotidiano com o um “novo olhar” e a partir de uma nova perspectiva, e me ensinam, principalmente, a ser melhor a cada amanhecer.

E é a partir desse movimento – de olhar de maneira mais sensível e profunda para as situações cotidianas, sejam elas no cenário pessoal ou profissional, que se entrelaçam – que entendo ser necessário expor uma citação que me comove todas as vezes que a leio.

Me ajuda a olhar!

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar! (Galeano, 2005).

Ao me deparar com esses versos de Eduardo Galeano, permito-me parar e repensar o que está além do simples olhar e me autorizo a aceitar que preciso do outro para que esse olhar seja aprimorado e sensibilizado. E é a partir desse prisma que dou continuidade a minha trajetória.

No período de 2015 a 2022, tive outra oportunidade de crescimento profissional, acadêmico e pessoal, pois fui docente nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, História e Educação Física, além de atuar por um período de, aproximadamente, dois anos na coordenação do curso de Pedagogia, do Centro Universitário Toledo de Araçatuba – SP, o mesmo Centro Universitário que me acolheu e me formou Pedagoga. Em 2021, fui surpreendida pela aprovação no Doutorado, o entusiasmo de retornar para a pós-graduação reanimou o desejo de continuar a minha caminhada acadêmica.

Para tanto, faz-se necessário, nesta pesquisa, aprofundar os estudos já realizados e compreender aspectos essenciais concernentes à criança, à Educação Infantil, à organização dos espaços externos das instituições de Educação Infantil e sua relação com os interesses e anseios das crianças.

A concepção de criança neste trabalho é fundamentada nas proposituras de Zabalza (1998), Sirotta (2001), Sarmiento (2007; 2008; 2011; 2018), Gouvea (2008), Kramer (2009), Müller e Carvalho (2009), Corsaro (2011) e Gobbi e Pinazza (2014).

Corroboro a concepção de uma criança, conforme compreendida pelos autores mencionados, como capaz, protagonista, produtora de cultura, ativa e com direitos. Com base nos estudos apresentados por Gouvea e Sarmiento (2008, p 10-11), foi feito um esforço contínuo em “[...] recusar uma posição adultocêntrica, para acentuar uma perspectiva ética, participativa e reflexiva sobre o trabalho científico com crianças”.

O referencial teórico sobre espaço escolar está fundamentado nas obras de: Zabalza (1998), Forneiro (1998), Frago e Escolano (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Barbosa e Horn (2001; 2022), Horn (2004), Müller (2007), Guimarães (2009), Kramer (2009), Faria (2011), Cocito (2017) e Tiriba (2023).

Considero o espaço como elemento curricular e a sua relevância para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Forneiro (1998) alude à diferenciação dos termos espaço e ambiente, mas ratifica que estão intimamente relacionados. De acordo com a autora, o termo espaço refere-se ao espaço físico, com a presença dos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. O termo ambiente engloba o conjunto do espaço físico e das relações estabelecidas nesse espaço. Nesta tese, adoto o termo espaço, com referência a um ambiente de aprendizagem e não somente a um espaço físico (Pessoa, 2015).

Durante a investigação de Mestrado, o foco de pesquisa foi o espaço da sala de referência da turma⁴, e, no Doutorado, o foco foi no espaço externo (pátio, parques e jardins), ou seja, espaços em que se espera que as crianças tenham mais contato com a natureza e consigam explorar diversos elementos e possibilidades.

Instigada em aprofundar os estudos sobre a relevância dos espaços externos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a pesquisa foi construída em contraposição com a realidade cotidiana de crianças que permanecem longos períodos em ambientes fechados, inóspitos, sem contato com a natureza e seus elementos, impossibilitadas de se deslocarem em espaços amplos.

Considero as potencialidades dos espaços externos das instituições como lugares de exploração e de criatividade. De acordo com Azevedo e Bastos (2002, p. 153-154), “[...] o aluno deverá encontrar na escola ambientes que favoreçam a exploração e a experimentação, estimulando o ‘inventar’, a criatividade, de maneira a construir seu conhecimento individualmente e colaborativamente”.

Parto do pressuposto de que os espaços externos das instituições são locais privilegiados e promotores de ricas e prazerosas aprendizagens, como destacado por Horn e Barbosa (2022). As autoras avaliam que “[o]s pátios, jardins e quintais são laboratórios abertos, ao ar livre, para as crianças intercambiarem com a natureza” (Horn; Barbosa, 2022, p. 54).

De acordo com os estudos de Horn e Barbosa (2022), no mundo contemporâneo, as crianças, cada vez mais, vivem suas infâncias distantes da natureza. Muitas delas não têm a oportunidade de brincar ao ar livre, com elementos da natureza, como terra, água, pedras, gravetos.

Zabalza (1998) discorre sobre a criança como sujeito de direitos e a história da infância. O autor destaca que “[...] em geral, a história da infância tem sido sempre a história da marginalização (social, cultural, econômica, inclusive educativa). As crianças precisaram viver sempre em um mundo que não era o seu, que não estava feito na sua medida” (Zabalza, 1998, p. 19). Sendo assim, em oposição a realidade explicitada por Zabalza (1998), a pretensão da pesquisa foi fazer valer os direitos das crianças, tendo como foco a organização dos espaços externos de uma escola de Educação Infantil.

Zabalza (1998, p. 19) demonstra a preocupação com o “tratamento da infância” e salienta que

⁴ A terminologia “sala de referência da turma” foi indicada no momento da banca de qualificação do Mestrado, portanto, optei por utilizá-la, em lugar de sala de aula, expressão comumente utilizada pela maior parte dos professores, também na Educação Infantil. Em casos de citações diretas e indiretas, mantenho a expressão utilizada pelo(a) autor(a).

Ao longo dos anos o tratamento da infância tem evoluído (na verdade esse tratamento da infância pode ser adotado como um dos indicadores do desenvolvimento cultural, de civilização, dos povos). No entanto, o que foi dado à infância sempre foi “dado” como fruto derivado da maior ou menor sensibilidade dos adultos. Não como algo que lhes fosse devido como um ‘direito’.

Diante do exposto pelo autor, no que se refere à preocupação em realmente considerar a criança como protagonista, foi o que suscitou o meu interesse em apresentar esta investigação, vinculada às manifestações das crianças diante da utilização dos espaços educacionais planejados para elas.

Considero as crianças como parceiras e informantes para a pesquisa científica, pois são capazes e competentes para realizar apontamentos sobre a organização dos espaços das instituições de Educação Infantil na qual frequentam, além de expressarem os seus desejos, preferências e desgostos. Parto do pressuposto de que as opiniões das crianças necessitam ser levadas em conta pelos adultos, ao planejar e organizar os espaços. Torna-se essencial olhar além das possibilidades, pois nós, adultos, não compreendemos os espaços na perspectiva das crianças.

Para tanto, utilizei procedimentos metodológicos diversificados que comportassem diferentes maneiras de expressão das crianças para abarcar as suas singularidades e que fossem adequados às suas capacidades de entendimento na intenção de identificar as suas opiniões. Sendo assim, a escolha dos procedimentos e técnicas de pesquisa ocorreu com a preocupação que se constituíssem em fontes de informação fiéis às compreensões e expectativas das crianças.

A intenção foi ampliar e aprimorar o olhar do educador e a escuta às crianças, com enfoque, no caso desta pesquisa, em reorganizar os espaços externos da instituição investigada, juntamente com as crianças, tornando-os mais acolhedores, atrativos e promotores de aprendizagem.

A atuação do professor frente a esse ambiente exige o olhar atento às necessidades infantis, observando e escutando as crianças para organizar o espaço de acordo com a intencionalidade educativa que respeite as crianças como sujeitos de direitos e protagonistas das suas aprendizagens, pois, ao considerar a criança ativa, exploradora e criadora de sentidos, é necessário pensar em espaços que estimulem a criação e a autonomia, bem como assegurem diversas formas de manifestações e relações, garantindo as possibilidades expressivas das diferentes linguagens.

Assim sendo, as questões que balizaram o estudo foram: quais são os interesses e as manifestações das crianças da pré-escola em relação à reorganização dos espaços externos? Quais são os espaços externos preferidos pelas crianças, bem como os que não são utilizados

por elas? Quais ações podem ser apresentadas para ressignificar esses espaços planejados e ofertados às crianças, a partir dos olhares e das manifestações delas, considerando-as protagonistas desse processo?

A hipótese da pesquisa partiu do princípio de que se faz necessário ressignificar a organização dos espaços externos das instituições de Educação Infantil, a partir das necessidades e manifestações das crianças, para que sejam protagonistas desse processo, tornando esses espaços mais atrativos e ricos de possibilidades.

A tese defendida é a de que essas modificações na organização do espaço engendram para todos os envolvidos sentimentos de pertencimento, de acolhimento e de identidade que favorecem a criação de elos afetivos e o zelo com relação ao local vivido. A intenção é que os espaços se tornem mais atrativos e que suscitem o entusiasmo por parte das crianças, bem como o enriquecimento de práticas pedagógicas por parte da equipe escolar.

A abordagem da pesquisa caracteriza-se como qualitativa. As buscas de fontes de informação contaram com as etapas de revisão bibliográfica, de análise documental e de trabalho de campo.

A revisão bibliográfica foi feita no Catálogo de Teses e Dissertações CAPES e no Portal de Periódicos CAPES com o objetivo de identificar os avanços e as lacunas existentes neste campo de conhecimento, no sentido de ampliar o repertório teórico e compreender como a investigação pode contribuir com os estudos já produzidos.

A etapa empírica ocorreu em uma escola pública de Educação Infantil, do município de Araçatuba, SP, e os participantes foram 19 crianças de uma sala da última etapa da Educação Infantil que manifestaram interesse em participar – mediante o termo de assentimento e a autorização dos responsáveis.

A pesquisa participante de caráter interventivo teve como instrumentos: a observação de campo a partir de um roteiro, com registros escritos e fotográficos feitos pela pesquisadora; desenhos e registros fotográficos produzidos pelas crianças; passeio guiado pelos espaços externos da escola; momentos de conversa com as crianças com a finalidade de se manifestarem sobre como gostariam que os espaços fossem reorganizados.

Por meio de um encontro de sensibilização, realizado durante os horários de Hora em atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo com os pares (HTPC), foram propostos diálogos e reflexões sobre a organização dos espaços de Educação Infantil e a análise dos dados gerados com as crianças, o que resultou em estratégias de ressignificação e reorganização dos espaços, a partir de suas manifestações. Posteriormente as intervenções no espaço escolar, foi realizada a observação das crianças diante das modificações feitas e registradas as suas manifestações e

descobertas. Neste contexto gerador, justifica-se a propositura da composição das seções contidas nessa tese, descritas a seguir.

Após a Introdução, na seção 2, é feita a caracterização da pesquisa, são explicitados: o objeto de estudos, o problema, os objetivos, a natureza da pesquisa, os procedimentos e as técnicas empregadas. A seção é composta por discussões sobre a metodologia de pesquisa com crianças, os dados obtidos com a revisão bibliográfica e o detalhamento da pesquisa empírica, com uma breve caracterização do universo pesquisado e do perfil dos sujeitos envolvidos na investigação.

Na seção 3, é apresentada a fundamentação teórica sobre a organização do espaço na Educação Infantil, alinhada com o que preconizam os documentos oficiais da área, com destaque para a significância dos espaços externos. Parto do pressuposto de que é imprescindível que as crianças usufruam, sintam, observem, admirem e valorizem os espaços ao ar livre e, conseqüentemente, que os educadores infantis compreendam e valorizem esses espaços como essenciais ao desenvolvimento das crianças. É dada ênfase na organização dos espaços externos, pensados e projetados com a participação das crianças, como estratégia para que elas se apropriem do ambiente e proponham ações que permitam ressignificá-lo.

Na seção 4, é discutida a necessidade do desaparelhamento da infância, ressaltando o convívio das crianças com a natureza e as possibilidades de encontros nesses espaços externos e naturais.

Na seção 5, é realizada a caracterização do universo pesquisado e dos sujeitos participantes da investigação e apresentados e discutidos os dados gerados na pesquisa empírica, a partir dos diversos instrumentos de coleta de informações. São apresentadas e analisadas as intervenções realizadas na instituição de Educação Infantil cotejadas com o aporte teórico.

Nas considerações finais, são retomados os objetivos da pesquisa com apontamentos sobre a relevância da investigação. Trata-se de uma pesquisa com crianças de uma realidade específica da rede municipal de ensino de Araçatuba, interior do Estado de São Paulo, mas almejamos que os resultados sistematizados se constituam em fonte de consulta e reflexão para demais profissionais que atuam na Educação Infantil.

2 PERCURSOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS TRILHADOS DURANTE A PESQUISA

“Quando se fala em olhar, observar, escutar crianças, adentramos um universo muito delicado, muito íntimo, pelo qual, antes de mais nada, precisamos ter grande respeito e reverência. O universo das crianças é sagrado. E, nesse sentido, são necessárias muita delicadeza e a humildade de — verdadeiramente — nos curvamos e pedir “licença” para adentrar os espaços sagrados infantis”.
(Friedmann, 2015)

Esta seção tem o propósito de caracterizar a pesquisa, detalhar as escolhas metodológicas relacionadas à natureza da investigação, aos objetivos, às fontes de informação, aos critérios de escolha do campo e dos sujeitos e aos procedimentos e técnicas. Todas as decisões são alinhadas ao rigor teórico e aos pressupostos éticos que versam sobre a pesquisa na área da Educação, principalmente as realizadas com crianças.

A pesquisa teve origem a partir de questionamentos referentes a organização do espaço nas instituições de Educação Infantil que permitiram delimitar o objeto de estudos e o problema da tese. O objeto de estudo é a organização do espaço externo da escola a partir dos olhares e manifestações das crianças. Partimos do problema de que os espaços externos escolares são pouco explorados pelas crianças e projetados a partir de uma visão adultocêntrica. Neste sentido, o trabalho apresenta um esforço em contribuir para este campo do conhecimento ao considerar as crianças como parceiras e informantes da pesquisa científica.

Compreendemos que muitas pesquisas científicas ainda são produzidas sobre as crianças e não efetivamente com elas, o que nos faz perceber que as vozes e as manifestações das crianças ainda precisam de um maior destaque.

Sobre esse desafio, Friedmann (2015, p. 40) explica:

Dar voz às crianças significa oportunizar tempos e espaços nos quais elas possam ‘falar, dizer, expressar-se’ de forma espontânea, por meio de suas linguagens verbais e não verbais, seus sentimentos, percepções, emoções, momentos, pensamentos.

É importante destacar aqui que, quando elencamos essa citação de Friedman (2015), não estamos afirmando que as crianças não possuem “voz” e que cabe o adulto “dar voz a ela”, mas que compreendemos o percurso pelo qual os estudos sobre ouvir a criança de maneira mais sensível tem trilhado e avançado. Compreendemos, a partir do que Rinaldi (1999) nos mostra

em suas proposituras, que a criança possui voz e que cabe a nós, adultos que convivemos com ela, escutar de maneira mais sensível. Sendo assim, a busca constante desta pesquisa foi em ouvir as crianças de maneira mais atenta, tendo como foco a reflexão sobre os espaços externos da instituição investigada.

Muller (2007, p. 36) assevera que “[a] maior parte das pesquisas no campo da infância ainda é feita sobre as crianças e não com elas, o que, de certa forma, reforça o preconceito de que as crianças são imaturas, totalmente dependentes e frágeis”.

Defendemos a ideia de que as pesquisas científicas necessitam ser produzidas com as crianças e a partir disso almejar proposituras que considerem suas opiniões e manifestações em busca de ambientes mais adequados e propícios a elas, que considerem as suas participações ativas e as tratem como parceiras do adulto-pesquisador, conforme destacado por Jobim, Souza e Castro (2008). Os autores evidenciam que o intuito é pesquisar com a criança suas experiências compartilhadas com outras pessoas em seu ambiente, tornando-as parceiras do adulto-pesquisador, na busca da compreensão da experiência humana.

Konrath (2016) apresenta uma importante reflexão sobre a dificuldade que nós, adultos, temos de compreender que a criança é um outro indivíduo, desconsiderando, muitas vezes, suas potencialidades e necessidades.

É comum ainda reduzirmos as peculiaridades e individualidades das crianças, bem como suas fantasias e o seu imaginário infantil à nossa visão, construída a partir das nossas concepções, ideais e crenças, como também das nossas próprias aspirações. Temos dificuldade para compreender na prática que a criança é um outro indivíduo, que tem a sua forma peculiar de ver e olhar para o mundo. Olhamos para a criança com a nossa lente já viciada com conceitos pré-concebidos que se transformam em preconceitos e acostumam os nossos olhos a enxergarmos a infância sob o nosso prisma, desconsiderando, muitas vezes, suas potencialidades e necessidades (Konrath, 2016, p. 353).

Em seus escritos, Konrath (2016) destaca que, devido a essa dificuldade, passamos a controlar o seu tempo, o seu espaço e as suas ações, determinando e escolhendo por ela o que fazer, como fazer e, mediante a nossa visão de adulto, por que fazer, objetivando a construção de uma criança idealizada e desejada. A autora acrescenta que “[...] é imprescindível ouvir a criança, olhar com a criança e não somente falar e olhar para ela com um olhar adultocêntrico” (Konrath, 2016, p. 354).

Antônio e Tavares (2019), em uma conversa, através do Portal Lunetas⁵, sobre a poética da infância, destacam que existe a poesia natural da infância por vários motivos. De acordo com os autores, a criança está fazendo a descoberta do mundo e ao mesmo tempo a descoberta da palavra. As coisas estão nascendo para as crianças e esse é o olhar da criação poética. A criança vê com olhos novos, olhos livres, olhos próprios. Antônio e Tavares (2019) ainda ressaltam que o mundo está começando de novo, as palavras estão começando de novo, e isso é muito próximo da criação de poesia. De acordo com os autores, nós, adultos, precisamos reconhecer algumas características da infância, de como a criança pensa, sente, se expressa. Ao agir desta maneira, nós poderemos dialogar e escutar mais, ser interlocutores e intérpretes das crianças, contribuindo para o seu desenvolvimento e sua formação humana.

Alinhados a essas concepções de Educação e de criança e cientes do desafio de fazer uma pesquisa com as crianças, retomamos os objetivos almejados com este estudo. Neste sentido, o objetivo geral foi reorganizar os espaços externos da instituição investigada, juntamente com as crianças, tornando-os mais acolhedores, atrativos e promotores de aprendizagem.

Em relação aos objetivos específicos, buscamos: discutir a relevância da organização dos espaços na Educação Infantil, enfatizando o espaço externo; investigar os interesses, as necessidades e as preferências das crianças com relação às propostas de organização do espaço externo da escola.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, descritiva, participante de caráter interventivo e que contou com várias fontes de informações, conforme detalhamos a seguir. Inicialmente, realizamos a revisão bibliográfica sobre a organização dos espaços e a metodologia de pesquisa com crianças.

2.1 A organização dos espaços na Educação Infantil e a Pesquisa com crianças

A revisão bibliográfica foi feita em teses e dissertações de Pós-Graduação e artigos de periódicos que discorrem sobre a organização dos espaços na Educação Infantil e sobre a pesquisa com crianças, com o objetivo de ter maior clareza sobre o tema, identificar a produção

⁵ O Lunetas é um portal de jornalismo para famílias e interessados na temática da infância. O site é uma iniciativa do Instituto Alana, organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que aposta em programas que buscam a garantia de condições para a vivência plena da infância.

científica e as lacunas existentes nesse campo de investigação. Assim sendo, a revisão foi realizada no Catálogo de Teses e Dissertações e no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é um sistema de busca que opera como uma biblioteca digital e objetiva proporcionar o acesso às informações sobre teses e dissertações defendidas nos programas de pós-graduação de todo o país.

O Portal de Periódicos da CAPES foi instituído para integrar conteúdo científico de alta qualidade e disponibilizar à comunidade acadêmica brasileira. O portal tem como objetivo disseminar os conhecimentos científicos abrangendo todo o território nacional e pode ser abalizado como um dos maiores acervos do Brasil.

Utilizamos como critério de seleção para a revisão bibliográfica os trabalhos em língua portuguesa publicados no período de 2014 a 2024. As palavras-chave utilizadas para busca foram: espaço escolar, espaços externos escolares, pesquisa com crianças, educação infantil *and* espaço.

A partir das palavras-chave, identificamos os títulos e realizamos a leitura dos resumos, tendo como temas a organização dos espaços das instituições de Educação Infantil e as pesquisas realizadas com crianças⁶.

Alguns trabalhos foram excluídos por tratarem dos espaços no Ensino Fundamental ou Médio e/ou por estarem relacionados a questões de leitura e escrita, à alfabetização, à literatura infantil, ao gênero ou aos demais assuntos que não fazem parte do nosso estudo.

Expomos a quantidade das publicações registradas e selecionadas em cada plataforma de busca, a partir das palavras-chave, e na sequência apresentamos quadros em que destacamos: o título, o ano de publicação, os autores, os orientadores, se são dissertação ou tese e as universidades as quais os Programas de Pós-graduação em Educação são vinculados. Com relação aos periódicos, foram destacados o título do artigo, o ano de publicação, os autores e o nome da revista.

As buscas realizadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES resultaram na seleção de 31 (trinta e uma) publicações, sendo oito teses e 23 dissertações. Utilizamos os descritores (palavras-chave) apresentados na Tabela 1 como critérios de busca, e para refinar os

⁶ A partir da leitura dos resumos dos trabalhos selecionados, identificamos que alguns deles apresentavam mais de uma palavra-chave que estava relacionada com a nossa pesquisa. Diante disso, registramos no quadro aquela a partir do qual inicialmente o material foi encontrado na base de dados.

resultados selecionamos: Ciências Humanas (grande área de conhecimento), Educação (área de conhecimento/ área de avaliação e área de concentração), Educação (nome do programa).

Tabela 1 - Publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

Palavras-chave	Publicações registradas	Publicações selecionadas
Espaço Escolar ⁷	1031	11
Espaços Externos Escolares	41	02
Pesquisa com Crianças	777	09
Educação Infantil <i>and</i> Espaço	287	09
Total	2.136	31

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 1 - Publicações no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES – títulos

Título	Ano	Autor(a)	Orientador(a)	Tese/Dissertação	Universidade
Arquitetura e educação: o espaço escolar como componente educativo na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas	2014	Laura Ramos Estrela	Fabírcia Teixeira Borges	Dissertação	Universidade Tiradentes
A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez	2014	Lílian Francieli Moraes de Bastos	Vânia Alves Martins Chaigar	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande
O parque como espaço educativo: práticas corporais num projeto de formação de professoras para educação infantil	2014	Natália Tazinazzo Figueira de Oliveira	Mônica Appezzato Pinazza	Dissertação	Universidade de São Paulo
A organização dos espaços na educação infantil: possibilidades educativas na proposta “Fazer em Cantos” ⁸	2015	Priscila Sales Rodrigues Pessoa	Fátima Aparecida Dias Gomes Marin	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções	2015	Eleonora das Neves Simões	Maria Carmen Silveira Barbosa	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

⁷ Destacamos que as três primeiras palavras-chave deste quadro foram tratadas de maneira isolada, somente a última que cruzamos com a palavra “educação infantil”.

⁸ O trabalho não possui divulgação autorizada.

A prática docente e a organização tempo/espço na pré-escola	2015	Gabriela Wolff	Marta Regina Brostolin da Costa	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco
Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na educação infantil	2016	Ariadne de Sousa Evangelista	Fátima Aparecida Dias Gomes Marin	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
As narrativas das crianças sobre tempos e espaços escolares: a experiência de chegada na escola ⁹	2016	Samantha Santos Mendes	Patrícia de Moraes Lima	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
Espço(s) na educação infantil: entre políticas e práticas ¹⁰	2016	Maria Ghisleny de Paiva Brasil	Vera Maria Ramos de Vasconcellos	Tese	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
A educação infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa	2017	Ana Paula Zaikievicz Azevedo	Marta Regina Brostolin da Costa	Dissertação	Universidade Católica Dom Bosco
O que as crianças da pré-escola revelam acerca das práticas pedagógicas que experienciam no contexto de uma escola de educação infantil	2017	Vivian Jamile Beling	Cleonice Maria Tomazzetti	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria
Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas ¹¹	2017	Renata Pavesi Cocito	Fátima Aparecida Dias Gomes Marin	Dissertação	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
A organização do espaço na educação infantil: contribuições da teoria histórico-cultural	2018	Heloísa Marques Cardoso Nunes	Marta chaves	Dissertação	Universidade Estadual de Maringá
O cotidiano na educação infantil: espaços, tempos,	2018	Andreia Aparecida Liberali Schorn	Sueli Salva	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria

⁹ O trabalho não possui divulgação autorizada.

¹⁰ O trabalho não possui divulgação autorizada.

¹¹ O trabalho não possui divulgação autorizada.

ações e o lugar dos bebês					
Passeios com crianças: cidade em tensão	2018	Maria Cristina Soto Muniz	Rita Maris Ribes Pereira	Tese	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na Educação Infantil	2019	Andreia Regina de Oliveira Camargo	César Donizeti Pereira Leite	Tese	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro)
Caminhar, fotografar, desenhar: experiências com crianças na Praça da República (SP) ¹²	2019	Lilith Neiman	Márcia Aparecida Gobbi	Dissertação	Universidade de São Paulo
O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil ¹³	2019	Maristela Della Flora	Kátia Adair Agostinho	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina
Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos	2019	Carolina Machado Castelli	Ana Cristina Coll Delgado	Tese	Universidade Federal de Pelotas
Os desenhos na educação infantil: documentos para conhecer as crianças, suas infâncias e pensar sua educação ¹⁴	2019	Daniel Medeiros dos Santos	Mariângela Momo	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
O brincar e os contextos físicos escolares: Uma análise comparativa entre espaços físicos de três escolas de educação infantil ¹⁵	2019	Fábio Xavier dos Santos	Roberto Gimenez	Dissertação	Universidade Cidade de São Paulo
Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola	2020	Flávia Martinelli Ferreira	Ingrid Dittrich Wiggers	Tese	Universidade de Brasília

¹² O trabalho não possui divulgação autorizada.

¹³ O trabalho não possui divulgação autorizada.

¹⁴ O trabalho não possui divulgação autorizada.

¹⁵ O trabalho não possui divulgação autorizada.

A importância dos espaços para aprendizagem e desenvolvimento da criança da educação infantil nos CMEI's de Curitiba	2020	Fernanda Grazielle Valoto da Silva	Rita de Cássia Gonçalves Pacheco dos Santos	Dissertação	Universidade Tuiuti do Paraná
“Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!” Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP)	2020	Ariadne de Sousa Evangelista	Fátima Aparecida Dias Gomes Marin	Tese	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Presidente Prudente)
Os espaços dos bebês na creche: contribuições das produções científicas brasileiras (2009-2018)	2020	Giseli Alcassas Masson	Jarina Rodrigues Fernandes	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos
O protagonismo das crianças na escola de Educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação	2020	Queila Almeida Vasconcelos	Maria Carmen Silveira Barbosa	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
O que (quase) não se vê: Olhares de infâncias na natureza	2020	Ana Clara Ribeiro Nimrichter	Luciana Esmeralda Ostetto	Dissertação	Universidade Federal Fluminense
O espaço físico de uma instituição de educação infantil: como as crianças significam esse lugar?	2020	Aline Constância de Figueiredo e Souza	Mariângela Momo	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Mudanças e permanências na cultura material das instituições de educação infantil de Joinville: os espaços externos e seus usos (1996-2018)	2021	Simoniely Lílian Kovalczuk Serathiuk	Ednéia Regina Rossi	Dissertação	Universidade Estadual do Maringá
Pelos espaços da escola: diálogos entre pedagogia e arquitetura	2022	Juliana de Oliveira Borges	Carmen Lúcia Vidal Perez	Tese	Universidade Federal Fluminense
Espaços, lugares e territórios na pré-escola: narrativas de vivências espaciais a partir dos encontros	2022	Valmir dos Santos Dorneles Junior	Rodrigo Saballa de Carvalho	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

entre docentes e crianças					
---------------------------	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

As buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES resultaram na seleção de 21 publicações. Utilizamos os descritores (palavras-chave) apresentados na Tabela 2 a seguir e os filtros ativados foram: Recurso on-line (disponibilidade), Artigos (tipo de recurso), Educação, Educação Infantil e Infância (assunto), 2014 a 2024 (data de criação) e Português (idioma).

Como critério de exclusão, foram descartadas as publicações referentes a outros níveis e modalidades de ensino, considerando que elas não atendem ao foco desta investigação, que diz respeito à Educação Infantil.

Tabela 2 - Publicações no Portal de Periódicos da CAPES

Palavras-chave		Publicações registradas	Publicações selecionadas
Espaço Escolar		167	01
Espaços Externos		156	05
Escolares		520	08
Pesquisa com Crianças		219	07
Educação Infantil <i>and</i> Espaço			
Total		1.062	21

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 2 - Publicações (artigos) no Portal de Periódicos da CAPES

Título	Ano	Autores	Revista
A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações	2014	Maria Carmen Silveira Barbosa	Práxis Educativa
A criança e seu espaço: uma leitura sobre arquitetura escolar e os ideais pedagógicos	2015	Tammy Yoshisato Arlete Maria Francisco	Colloquium Humanarum
Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas	2015	Aline Helena Mafra	Zero-a-Seis
O arranjo espacial em escolas de educação infantil: reflexões sobre a proposta fazer em cantos	2015	Cristiane Magalhães Bissaco Ana Cláudia Bonachini Mendes Elieuzza Aparecida de Lima	Revista-Ibero-Americana de Estudos em Educação
Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil	2015	Janaína de Aguiar Monteiro Jessica Rodrigues	Zero-a-seis
A organização do espaço escolar na educação infantil	2016	Renata Junqueira de Souza	Zero-a-seis

		Elíaneth Dias Kanthack Hernandes Isabela Fernanda Roberto da Silva	
Reorganizando recursos, espaços e tempos na educação infantil	2018	Mônica Isabel Canuto Nunes	Multi-Science Journal
“Você veio olhar a gente ou escrever?”: usos do caderno de campo em pesquisa com crianças numa escola de Educação infantil	2019	Míghian Danae Ferreira Nunes	Zero-a-Seis
Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil	2019	Silvia Helena Cruz Sandra Maria de Oliveira	Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)
Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais	2019	Allison James Tradução Deborah Esther Grajzer	Zero-a-Seis
Um estudo sobre a participação infantil: o que nos dizem as pesquisas?	2019	Lilian Maria SOARES Fabiana de Oliveira	Zero-a-Seis
Parque na escola: uso(s) de materiais alternativos e ações coletivas para a educação infantil	2020	Priscila Lopes Juliana Nogueira Pontes NobreClaudia Mara Niquini	Revista de Educação Popular
Uma pesquisa em movimento: crianças, terra, minhocas e... mãos à horta	2020	Carmen Lúcia Vidal Pérez	Zero-a-Seis
Sobre os direitos naturais das crianças. Uma experiência com a cozinha de lama em uma escola infantil brasileira	2021	Circe Mara Marques Ana Paula de Lima Pires	Runa (Buenos Aires / Argentina)
Espaços afetivos: habitar a escola	2021	Adriana da Costa Santos Ligia de Carvalho Abões Vercelli	Revista eletrônica de educação
Desemparedamento escolar em contexto pandêmico: experiências da aprendizagem ao ar livre na educação infantil	2021	Gisele Soares Rodrigues Simoni Cezimbra Porto	Cadernos de aplicação
Por outros espaços educativos e o desemparedamento da infância: uma experiência a partir da arquitetura educacional	2022	Marcilêa Melo Alves Lima Cândida Maria Santos Daltro Alves	Revista-Ibero-Americana de Estudos em Educação
Ambientes educadores: concepção projetual para a Educação Infantil	2022	Nébora Lazzarotto Paulo Afonso Rheingantz Rodrigo Saballa de Carvalho Yuri Potrich Zanatta Stefani Daiprai Cerutti	Revista Projetar

Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil	2022	Natália de Borba Nunes Maria Cecília da Silva Camargo André da Silva Mello	Revista de Educação PUC-Campinas
Projetar espaços lúdicos em Escola de Educação Infantil com a participação das crianças	2023	Rogério Correia da Silva Alexânia de Avelar Campos Kelly Fernandes Pereira Sena	Olhar de professor
Aprender e brincar com e na natureza: reflexões sobre a prática docente na Educação Infantil	2023	Ângela Graciela Ribas Suelen Bomfim Nobre	Licencia&acturas

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao final das buscas nas bases de dados, selecionamos 52 publicações entre artigos, teses e dissertações que versam sobre a temática da nossa investigação.

É importante enfatizar que algumas publicações selecionadas a partir da palavra-chave pesquisa com crianças não estão totalmente voltadas para a organização do espaço escolar, mas, de alguma maneira, contribuem para a nossa investigação, seja pelo referencial teórico sobre criança e infância ou até mesmo pelos instrumentos de pesquisa utilizados.

Nas publicações selecionadas, identificamos como referencial teórico autores que também utilizamos para fundamentar a nossa pesquisa, sendo: Kramer (1993; 1995; 1999; 2003; 2005), Sarmiento (1997; 2000; 2007; 2018), Delgado (2004; 2007), Martins Filho (2010), Corsaro (2011) e Oliveira-Formosinho (2016), os quais apresentam a criança como sujeito de direitos, capaz de opinar/participar sobre o meio em que está inserida, além de discutirem sobre a ética na pesquisa com crianças.

No que diz respeito ao referencial teórico sobre espaço escolar, identificamos em sua maioria as proposituras de Zabalza (1998), Forneiro (1998), Escolano (1998), Horn (2004) e, no que se refere ao lugar, destacamos as contribuições de Tuan (2011, 2012 e 2013), citado na maioria das pesquisas. Os autores mencionados também compõem o referencial da nossa pesquisa.

A revisão bibliográfica possibilitou a identificação de produções relevantes que versam sobre o espaço escolar, sobretudo os espaços externos das instituições de Educação Infantil, sendo algumas delas realizadas com crianças, que nos serviram de base para direcionar o nosso percurso investigativo.

Destacamos a publicação de Simões (2015), intitulada *De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções*, que investiga como as crianças atribuem significado aos espaços da escola de Educação Infantil, além de identificar os protagonismos das crianças pequenas na constituição e/ou transformação do espaço. A autora

apresenta reflexões sobre a maneira como nos relacionamos com os espaços, móveis e materiais da escola, entendendo estes como uma pedagogia invisível. A metodologia de pesquisa foi a etnografia escolar na intenção de possibilitar a aproximação da vida cotidiana da instituição. A produção de dados partiu das três grandes questões teóricas: o protagonismo compartilhado, a constituição do lugar e a estética dos espaços e das relações. O referencial teórico se deu a partir de um diálogo entre autores da pedagogia italiana e foi fundamentado, principalmente, em Tuan (1983), ao discorrer sobre a compreensão do conceito de lugar, e em Duarte Júnior (2006), ao pensar na estética das relações. No decorrer da investigação, foi possível observar que constituir espaços em uma instituição de vida coletiva é, antes de tudo, organizar encontros e interações, sem necessariamente prever como isso irá acontecer.

A tese de Castelli (2019), intitulada *Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos*, trata de bebês e crianças bem pequenas, o que difere da faixa etária focalizada em nossa investigação, pois realizamos a pesquisa com crianças de cinco anos¹⁶, mas utilizamos esse trabalho por apresentar considerações relevantes a respeito do contato das crianças com a natureza no contexto da Educação Infantil.

Castelli (2019), a partir de um estudo empírico, de caráter qualitativo, fundamentado nos trabalhos da ambientalista Tiriba (2005; 2010; 2018), na filosofia de Espinosa (2017) e em autores da Psicologia Histórico-Cultural, buscou compreender como crianças bem pequenas e bebês podem se relacionar com a natureza na Educação Infantil e quais os desdobramentos dessa relação. Os dados foram gerados a partir de observações e registros (escritos, fotográficos e audiovisuais), entrevistas e análise de documentos em uma escola de Educação Infantil. Foi evidenciado que o contato de crianças bem pequenas e bebês com a natureza pode provocar, a partir das ações das crianças e das proposições das professoras, relações afetivas que aumentam a potência de agir das crianças, sendo uma delas as relações concernentes a aprendizagem.

Nimrichter (2020) apresenta em sua dissertação, intitulada *O que (quase) não se vê: olhares de infâncias na natureza*, questionamentos sobre o lugar que a natureza ocupa em nossas vidas cotidianas e, principalmente, na vida das crianças. A autora investiga as relações e as percepções das crianças com e sobre a natureza. A metodologia foi pautada na pesquisa-intervenção (Jobim; Souza, 2006), na teoria dialógica (Geraldi, 2012), nas especificidades da pesquisa com crianças (Pereira, 2015) e na utilização de fotografias como dispositivo de geração de dados (Frangella; Motta, 2013).

¹⁶ Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é classificado como: bebês (0-1 ano e 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses - 3 anos e 11 meses), crianças pequenas (4 anos - 5 anos e 11 meses).

Embora as pesquisas de Evangelista (2020), intitulada: “*Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!*” *Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP)*, e de Neiman (2019), *Caminhar, fotografar, desenhar: experiências com crianças na Praça da República (SP)*, discorram sobre o espaço da cidade, elas apresentam importantes considerações sobre a pesquisa com crianças, bem como relevantes apontamentos sobre a Sociologia da Infância que, por sua vez, contribuíram para a construção da nossa investigação.

Junior (2022) em sua dissertação, denominada “Espaços, lugares e territórios na pré-escola: narrativas de vivências espaciais a partir dos encontros entre docentes e crianças” apresenta contribuições sobre os estudos desenvolvidos no âmbito da Geografia da Infância e da Pedagogia da Educação Infantil, elementos que serviram para os direcionamentos do referencial teórico da pesquisa.

O nosso estudo versa sobre o espaço escolar na Educação Infantil e enfatiza os espaços externos e suas infinitas possibilidades, com o propósito de ouvir as crianças e, a partir de suas considerações, propor intervenções juntamente com elas, ressignificando esses espaços. Para tanto, foi necessário proceder a uma análise dos documentos oficiais sobre como os espaços são considerados na etapa da Educação Infantil, especialmente os espaços externos.

2.2 A análise documental

Além da revisão bibliográfica, realizamos a análise documental. Foram avaliados documentos da Educação Infantil que tratam do espaço escolar e também documentos da Escola referentes ao Projeto Político Pedagógico e ao planejamento de ensino da professora.

Os documentos oficiais da Educação Infantil avaliados foram: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009a); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009b); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) e Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018).

O documento denominado “Diretrizes em Ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil” (2015) não é um documento oficial do Ministério da Educação, embora esteja disponível no site do MEC e seja referendado pelo Ministério. Trata-se de um documento elaborado e publicado pelo instituto Avisa Lá que foi selecionado por conter ricas contribuições sobre a temática da pesquisa.

A revisão bibliográfica e a análise dos documentos oficiais que tratam sobre o espaço possibilitaram a redação da fundamentação teórica sobre a relevância da organização dos espaços na Educação Infantil, especialmente os espaços externos.

O Projeto Político Pedagógico da escola foi analisado, com o objetivo de caracterizar a instituição, ter maior clareza do contexto investigado, principalmente em relação aos espaços oferecidos pela escola, aos materiais disponibilizados, aos recursos humanos, à quantidade de crianças atendidas e ao perfil da comunidade.

A análise do planejamento da professora da turma foi feita com a intenção de compreender como era prevista na rotina a utilização dos espaços externos da escola. Assim sendo, utilizamos diversas fontes de informação (revisão bibliográfica, análise documental e trabalho de campo). Analisamos as informações em documentos, colhemos os dados na escola, acompanhamos o cotidiano das crianças e fizemos considerações que são oportunamente descritas neste trabalho e que marcam as contribuições da pesquisa para a Educação Infantil.

2.3 A pesquisa de Campo

A investigação ocorreu em uma escola pública de Educação Infantil do município de Araçatuba, SP, inaugurada em 2003. Em 2023, quando realizamos o trabalho de campo, a escola atendia 227 crianças, de 4 meses a 5 anos e 11 meses. Participaram como sujeitos da pesquisa 19 crianças de uma turma da Etapa II.

A escolha da instituição foi aprovada pela Secretaria Municipal de Educação do município e a escolha da turma de crianças contou com as sugestões da equipe gestora da escola juntamente com a docente responsável pela turma.

O período em que ocorreu a pesquisa de campo foi de aproximadamente cinco meses, de junho a outubro, do ano de 2023, e teve início após a aprovação do projeto de pesquisa¹⁷ junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia - Unesp - Presidente Prudente (SP), por meio da Plataforma Brasil. Na ocasião, foram aprovados o Termo de Assentimento às crianças e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos pais/responsáveis.

¹⁷ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - Unesp/Campus Presidente Prudente, conforme o Parecer Consubstanciado nº 6.102.144 emitido em 05/06/2023, e com o certificado de apresentação de apreciação ética CAAE: 68934423.7.0000.5402.

É relevante evidenciar que o contato com os pais/responsáveis pelas crianças aconteceu somente após a obtenção de autorizações pela Secretaria Municipal de Educação, pela gestão escolar e pela professora da turma.

As conversas com os pais/responsáveis legais pelas crianças e a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ocorreram de diferentes formas. Foram realizadas várias tentativas para ter acesso aos pais/responsáveis das crianças e explicar as etapas e os objetivos da pesquisa, momento em que foi entregue o termo em mãos.

As primeiras ações de aproximação com as famílias foram a de enviar um bilhete na agenda física das crianças e uma mensagem via WhatsApp no grupo da sala, criado e administrado pela diretora da escola, nos apresentando e marcando uma reunião para explicar sobre a pesquisa e solicitar a autorização dos responsáveis.

Obtivemos, nessa oportunidade, a presença de aproximadamente 10 pais/responsáveis, sendo que nenhum deles foi contrário a participação das crianças na pesquisa. Nos dias consecutivos a data da reunião, mediante autorização da diretora, permanecemos no portão de entrada da escola para conversar com os familiares que não compareceram na reunião, apresentar o documento e receber a autorização de cada um deles.

Nos casos das crianças que eram levadas à escola por um vizinho ou amigo da família, tivemos o auxílio da secretária da escola, que entrou em contato via ligação telefônica e solicitou a presença de algum responsável na escola durante aquela semana para que realizássemos a apresentação da pesquisa e que os responsáveis assinassem o documento de autorização. Esse movimento ocorreu por aproximadamente sete dias, mas foi possível obter as assinaturas dos responsáveis de todas as crianças da turma.

Durante a apresentação da pesquisa aos pais/responsáveis legais pela criança, foi explicitado que a pesquisa havia sido aprovada pelo Comitê de Ética e ressaltado que a metodologia a ser utilizada não oferecia riscos às crianças e que as identidades delas seriam mantidas em sigilo, uma vez que os nomes utilizados seriam fictícios e não seriam divulgadas as fotos dos rostos das crianças. No entanto, foi explicitado que os resultados da pesquisa poderiam ser apresentados em eventos científicos, revistas ou capítulos de livros.

Sobre o termo de consentimento, Ferreira (2010, p. 161) explicita que:

Visando salvaguardar os direitos de proteção das crianças, a prática ética da pesquisa procede primeiramente junto dos adultos seus responsáveis com vista à obtenção de seu consentimento informado, associando-se-lhe um conjunto de deveres e responsabilidade adultas relativos à salvaguarda da sua privacidade, anonimato e confidencialidade.

Após ter o consentimento da escola, da professora e dos pais/responsáveis, na sequência, iniciamos a fase de apresentação da pesquisa às crianças, com a finalidade de evidenciar as etapas e os percursos planejados, porém ressaltando que se tratava de algo que iríamos construir juntos, sendo essencial a participação delas nesse processo de produção de dados.

Corroborando as ideias de Werle e Bellochio (2016, p. 231), “[...] obter a autorização das crianças é tão importante quanto a de seus pais ou responsáveis, o que implica em refletir sobre os aspectos éticos na pesquisa com crianças, dando-lhes também o poder decisório sobre sua participação”.

Sendo assim, tivemos o cuidado de elaborar o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), em formato de Histórias em Quadrinhos, além do Termo de Assentimento escrito disponibilizado pelo programa da universidade. O objetivo foi utilizar do recurso visual (história em quadrinhos)¹⁸ para estabelecer um contato mais próximo com as crianças, através de uma linguagem lúdica, atrativa, de fácil compreensão e que pudesse esclarecer por meio das imagens acompanhadas da explicação oral as etapas da pesquisa.

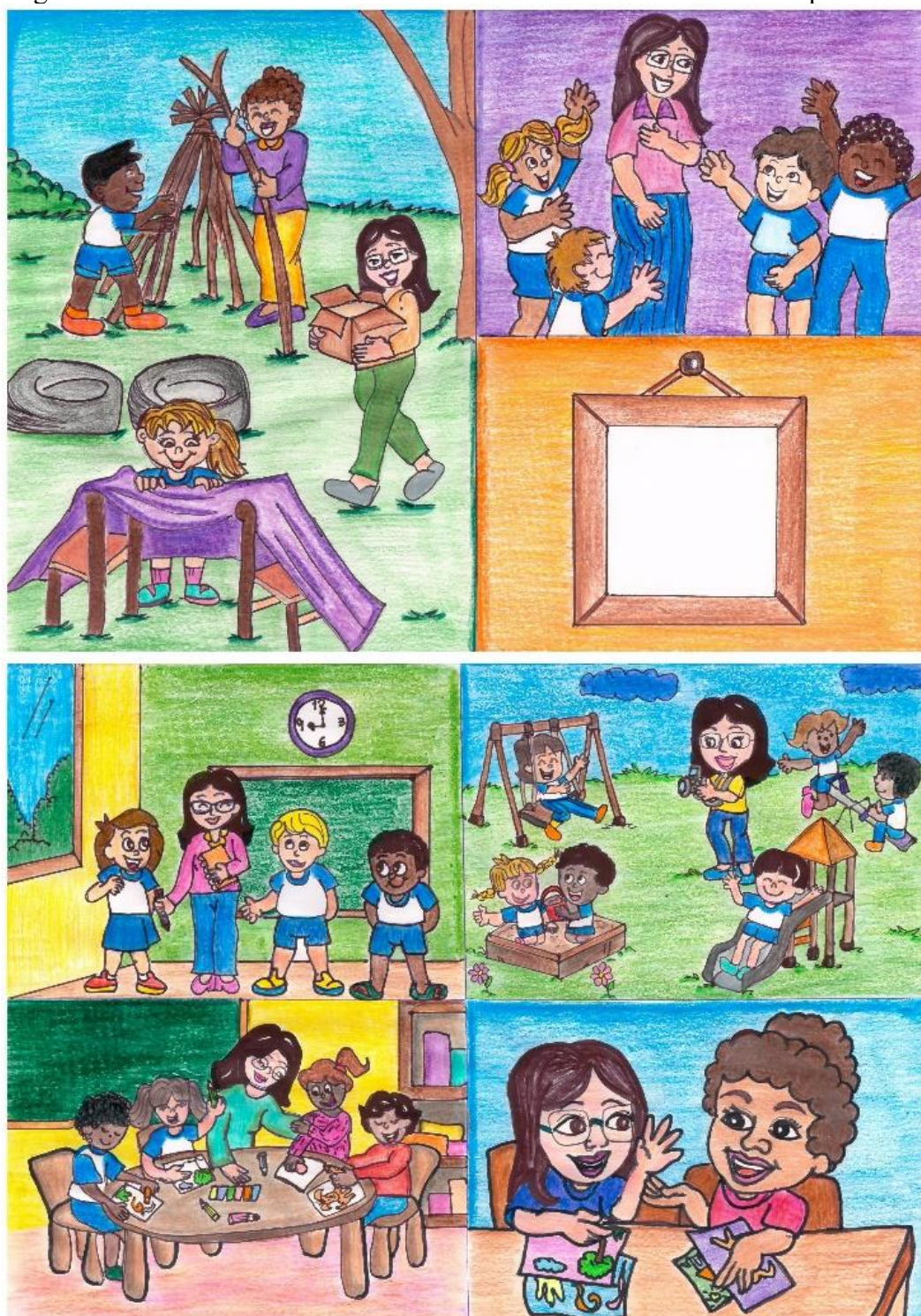
Esse cuidado se alinha às concepções expressas por Konrath (2016, p. 353), quando avalia que há necessidade de colocar a criança no centro da indagação, estudando-a a partir de si própria.

Desse modo, sustenta-se uma nova forma investigativa, não mais ‘sobre’ as crianças, na visão do adulto, mas ‘com elas’, reconhecendo-as como importantes referentes empíricos no estudo da infância. Ao pesquisá-la e estudá-la, coloca-se a criança no centro da indagação, estudando-a partir de si própria. Isso significa procurar e aprender a ouvi-la e olhá-la em seu contexto e em seus códigos de valores e sentidos.

Com esse propósito, elaboramos o seguinte Termo de Assentimento Livre e Esclarecido:

¹⁸ Torna-se importante destacar e também tornar público o agradecimento para a especial e talentosa amiga, Maria Helena Nunes de Sousa, que conseguiu materializar a ideia do Termo de Assentimento. Fizemos algumas reuniões com a finalidade de apresentar a proposta inicial e ela com o seu talento e generosidade fez as ilustrações.

Figura 1 - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - Histórias em quadrinhos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As crianças tiveram um tempo para apreciar as imagens e, na sequência, foi realizado um diálogo sobre o que elas representavam. Foram mencionadas as etapas principais da pesquisa e realizados os questionamentos sobre alguns elementos contidos nas imagens (cor do

uniforme, espaço externo, máquina fotográfica, crianças desenhando). Ao finalizar essa atividade, foi feita a consulta sobre o aceite em participarem da pesquisa.

Após o esclarecimento sobre o que estávamos fazendo na escola, dos objetivos e das etapas da pesquisa e, também, sobre os questionamentos emergidos das próprias crianças¹⁹, elas concordaram em participar e escreveram o nome no quadro, evidenciando o aceite²⁰.

Sobre a utilização de materiais da cultura visual para auxiliar no processo de investigação, recorreremos às proposituras de Marcello e Soares (2021, p. 4):

Ainda que a expressão foto-elicitación aluda mais direta e literalmente à fotografia, Prosser e Loxley (2008) destacam que, ao contrário, a PEI não é restrita à fotografia (nem aquelas selecionadas, nem aquelas capturadas pelos próprios sujeitos envolvidos, por exemplo); o método pode ser potente, inclusive, para uma eventual exploração de outros materiais da cultura visual. Assim, o uso de vídeos, filmes, desenhos e charges, entre outros, viriam caracterizar a técnica de elicitação visual por meio de imagens, como propõe também Schwertner (2019), sugerindo um uso mais amplo do método – e, por certo, também mais coerente com a amplitude de materiais/artefatos hoje à disposição dos sujeitos [...].

Conforme destacado por Guczak e Marchi (2021, p. 9), “[c]ompreende-se que o diálogo inicial entre a pesquisadora e as crianças demonstra o cuidado e respeito ético a serem considerados desde o início das observações, e que se revelam também nos pequenos detalhes desta interação”.

Nesse sentido, torna-se indispensável discutir sobre os princípios éticos na pesquisa com a participação de crianças. Werle e Bellochio (2016, p. 356) problematizam sobre

[...] o fato de que teoricamente, na construção e desenvolvimento das pesquisas, as crianças são consideradas protagonistas, mas, no processo de inserção do pesquisador, solicitação de autorização para a investigação, registro e produção de dados, nem sempre as vozes das crianças são ouvidas e consideradas.

Devido às questões éticas, foi esclarecido às crianças que as suas participações na pesquisa eram renegociáveis, sendo assim, poderiam desistir em qualquer momento. Mesmo recebendo o aceite das crianças, evidenciamos as reflexões feitas por Ferreira (2010) sobre consentimento e/ou assentimento. De acordo com a autora, não podemos considerar que as

¹⁹ Os questionamentos feitos pelas crianças são relatados e discutidos na seção de apresentação e análise dos dados.

²⁰ Um fato importante a ser destacado é que quando a pesquisa estava em andamento, houve a entrada de um aluno. A investigação estava em andamento, mas consideramos prudente consultá-lo sobre sua participação. Contudo, não obtivemos o aceite. Trata-se de um aluno com transtorno do espectro autista. Ocorreu uma situação, durante a pesquisa, em que ele manifestou interesse em vivenciar, sendo assim, permitimos a sua participação, mas não fizemos nenhum tipo de registro escrito e fotográfico, a fim de preservar a sua decisão e identidade.

crianças ou que todas as crianças foram/estão plenamente informadas sobre a pesquisa para assim consentirem, também é discutível sobre até que ponto essa decisão é voluntária.

Ferreira (2010) destaca que o consentimento só pode ser validado a partir do momento em que todos os participantes foram informados e demonstraram compreensão sobre a natureza, as finalidades e as consequências da investigação. Nesse contexto, é apropriado a utilização do termo “assentimento” em vez de “consentimento informado”.

Por todas essas razões, nas pesquisas com crianças pequenas, mais do que falar e consentimento informado, talvez seja mais produtivo falar em assentimento para significar que, enquanto actores sociais, mesmo podendo ter um entendimento lacunar, impreciso e superficial acerca da pesquisa, elas são, apesar disso, capazes de decidir acerca da permissão ou não da sua observabilidade e participação, evidenciando assim a sua agência [...] (Ferreira, 2010, p. 164-165).

Kramer (2002) defende a ideia de que a criança precisa ser consultada sobre o interesse em participar da investigação. Carvalho e Muller (2010) também corroboram a ideia e destacam que a criança necessita consentir em participar da investigação e possui o direito de receber a devolutiva dos resultados.

Fernandes (2016, p. 766), ao tratar dos aspectos éticos na pesquisa com crianças, evidencia a relação de respeito.

As discussões sobre os modos como esses e outros aspetos éticos estão sendo (ou não) respeitados na pesquisa com crianças têm sido alvo de reflexão na academia, em que se apresentam argumentos e contra-argumentos a esse propósito, tendo, no entanto, sempre como denominador comum a defesa de que a salvaguarda é fundamental na edificação de uma relação de respeito com a criança, na qual seja defendido, em qualquer momento, o seu interesse superior.

Guczak e Marchi (2021, p. 6) versam sobre essa questão e ressaltam que “[f]alar em ética na pesquisa com crianças é reconhecer que elas têm muito a contribuir na investigação, é entender o seu lugar na pesquisa, assim como também compreender o papel do pesquisador nessa relação [...]”.

Mesmo considerando as relações de poder entre adulto e criança como inerentes ao processo de investigação, Fernandes (2016, p. 770) avalia que:

A sociologia da infância tem vindo a discutir esse aspeto desde há algum tempo, no intuito de não se assumir tacitamente essa relação hierárquica e se pensar em formas alternativas de construir relações de pesquisa com as crianças, que sejam mais horizontais e respeitadoras da criança enquanto ator social.

As relações respeitosas e acolhedoras estabelecidas com as crianças facilitaram a imersão no campo. A abordagem metodológica da pesquisa é de natureza qualitativa, houve o contato direto com a instituição de Educação Infantil e entre a pesquisadora e as crianças, o que possibilitou a produção de dados que foram coletados a partir de momentos ricos de convivência, abertos ao diálogo e a partilha de experiências.

Para Chizzotti (2003, p. 221):

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa qualitativa descreve as situações e interações que são observadas, preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes. Conforme apresentado por Lüdke e André (1986, p. 13) “[...] a pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”.

Ainda nessa perspectiva, tendo por base as proposituras de Gonzaga (2006, p. 73-75), os pesquisadores qualitativos são sensíveis aos efeitos que causam sobre os objetos de estudos, sendo estimulados a criar suas estratégias.

A opção pela abordagem qualitativa se deve ao fato de ser a mais adequada aos objetivos pretendidos e com potencial para compreender a complexidade da realidade pesquisada, buscando retratá-la de maneira completa e profunda.

Assim sendo, os dados empíricos foram coletados a partir de trabalho de campo, tendo como procedimento a pesquisa participante de caráter interventivo. Por meio da observação participante com registro, foi possível uma aproximação da realidade investigada, conforme destacado por Lüdke e André (1986, p. 26), “[n]a medida em que o observador acompanha in loco as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo”.

Quanto aos procedimentos, caracterizamos o nosso estudo nos moldes da pesquisa participante de caráter interventivo. Neste sentido, o pesquisador é inserido dentro da realidade a ser investigada, compreende os movimentos e o seu contexto, na ânsia de intervir e contribuir para a transformação da realidade. Destacamos que as intervenções nos espaços externos da escola foram planejadas, executadas e avaliadas em parceria com as crianças.

Em relação a pesquisa-intervenção, Castro e Besset (2008, p. 11) destacam:

A pesquisa-intervenção descortina um modo de fazer pesquisa fecundo na sua articulação entre o que se investiga e como se investiga. Em relação ao campo da infância e da juventude, isso quer dizer que a construção de pesquisas com crianças e jovens, e não sobre elas, determina de modo irretratável o modo de investigação. Pesquisar crianças e jovens, ou com crianças e jovens, implica diretamente uma reflexão sobre a posição do investigador, sua relação assimétrica – em todos os sentidos – em relação aos pesquisados, e sobre os efeitos de tal assimetria no fazer da pesquisa.

As autoras complementam sobre a pesquisa interventiva com crianças e afirmam que:

Os estudos de pesquisa-intervenção têm crescido no campo da infância e da juventude. Isso é revelador na medida em que partem exatamente da pesquisa com grupos politicamente minoritários os desafios de se re-pensar os modelos canônicos de pesquisa baseados em uma distância entre pesquisador e pesquisado e em um controle do processo de pesquisa a partir da centralidade dada à posição do pesquisador (Castro; Besset, 2008, p. 11).

Atuamos com cautela e respeito com relação aos sujeitos envolvidos no processo investigativo. Embora a pesquisa não se caracterize como etnográfica, nos inspiramos nas proposituras de Corsaro (2005) e adotamos uma estratégia de entrada “reativa”, que consistiu na permanência nos espaços frequentados pelas crianças na espera de que elas apresentassem algum tipo de reação com a nossa presença.

Corsaro (2005, p. 448) pontua que durante a realização de sua pesquisa, “[n]a minha primeira semana na escola, fiquei continuamente em áreas dominadas pelas crianças e esperei que elas reagissem à minha presença”.

À vista disso, a observação participante ocorreu nos meses de junho, julho e início de agosto de 2023 e possibilitou um olhar mais atento e sensível às manifestações do contexto. A presença de um sujeito alheio ao contexto escolar acarreta uma mudança no contexto a ser observado, bem como um certo “incômodo” por parte dos profissionais que atuam no local. Sendo assim, realizamos vários dias de observação participante, de maneira que a nossa presença ocorresse de maneira natural, estreitando cada vez mais os contatos e as relações.

Assevera Triviños (1987, p. 153) que:

Observar é um ‘fenômeno social’ significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades significados, relações, etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparências e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência, numa perspectiva específica ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc.

Iniciamos frequentando a escola, mas não fomos diretamente para a sala de referência da turma investigada. Observamos as crianças no momento das refeições e durante algumas atividades no pátio externo. Caminhamos pela escola e ficamos na sala dos professores analisando o Projeto Político Pedagógico (PPP).

Algumas crianças nos abordaram e questionaram:

Criança - Você é professora nova?

Criança - Agora você vai dar aula para gente? (Diário de campo, 02.05.2023).

Nessa ocasião, foi explicado que era professora, mas que não estava ali para dar aulas, mas para acompanhar a rotina delas e aprender também. Algumas crianças passavam e acenavam, outras nos abraçavam e outras simplesmente ignoravam a nossa presença.

Adotamos essa postura durante uma semana, permanecendo na escola no período da manhã, na tentativa de nos tornarmos de alguma maneira mais próximas daquela realidade. Na semana seguinte, a diretora nos acompanhou até a sala e fomos apresentadas às crianças como alguém que estava ali para realizar uma pesquisa.

No final da sala, observávamos a rotina da turma e fazíamos as anotações no caderno de campo. Nos primeiros dias, as crianças nos observavam de longe, outras sentavam mais próximas e poucas chegavam bem próximas e perguntavam:

Criança - Por que você vai ficar aqui?

Criança - Qual o nome da sua escola?

Criança - Por que você, mesmo sendo adulta, ainda estuda? (Diário de campo, 03.05.2023).

A partir desses questionamentos e dessas primeiras conversas as relações foram sendo estabelecidas e fortalecidas. Foi explicado às crianças o motivo de estarmos ali e o tempo que aproximadamente ficaríamos na escola. Evidenciamos que o estudo é importante em todos os momentos de nossa vida e que mesmo sendo “adultos” existiam muitas coisas que não sabíamos.

Em consonância com as proposituras de Flick (2013), entende-se que, durante a observação participante, a distância entre o pesquisador e a situação observada é reduzida. A participação do pesquisador em um período de tempo estendido no campo é um instrumento essencial da coleta de dados.

A relação com a professora da sala ocorreu de maneira tranquila. Nos primeiros dias permanecemos na sala. Observamos o cotidiano das crianças e fizemos registros escritos, acompanhamos a turma nos momentos do parque, do café da manhã, das brincadeiras nos

espaços externos e demais espaços internos, como na sala de leitura, no momento de culto a bandeira, entre outras atividades previstas no planejamento da professora.

Ao andar pela escola, percebíamos no início que a nossa presença poderia incomodar e até mesmo interferir em algumas atitudes e decisões da equipe escolar. Os adultos tinham consciência de que a nossa função ali era de observar e registrar, porém, a partir da nossa presença frequente na escola e a participação em todas as atividades previstas, a inserção nesse ambiente investigativo foi ocorrendo de maneira natural, tornando a nossa presença cada vez mais “parte” da rotina e da equipe escolar.

A observação participante possibilitou o acompanhamento das crianças durante as atividades planejadas pela professora, auxiliando-a quando necessário. Aos poucos, também fui sendo acolhida pelos sujeitos.

De acordo com o que ressalva Pereira e Cunha (2007, p. 119),

[...] o envolvimento do pesquisador no contexto educativo, é fundamental para conhecer o dito e o não-dito nas relações estabelecidas entre os sujeitos levando-os em consideração na construção dos dados, tentando evitar, assim, uma leitura linear e uma interpretação uniformizante da realidade investigada.

Os autores defendem um trabalho colaborativo na investigação com crianças:

Assim, a investigação com crianças pequenas, no contexto escolar, requer um trabalho colaborativo que se inicia pela disponibilização do pesquisador como participante ativo na investigação e prolonga-se nos encontros, nas entrevistas e na análise de documentos. Podemos dizer que o conhecimento resultante desse processo exprime-se em um texto colaborativo (Pereira; Cunha, 2007, p. 119).

Durante a observação participante, foram realizados registros descritivos e, após essa etapa, avançamos para a produção dos dados por meio dos registros fotográficos dos espaços externos da escola.

Para cada dia de observação, foi elaborado um registro escrito no caderno de campo, com ênfase nos espaços externos da instituição. A observação foi norteada a partir do seguinte roteiro (Quadro 3):

Quadro 3 - Roteiro de observação dos espaços externos da escola

• Pátios • Parques • Jardins • Quiosque
Elementos naturais
Elementos construídos
Pisos (calçado, terra, gramado)
Conforto térmico
Iluminação (natural/artificial)
Cores
Sons
Odores
Equipamentos (balanços, escorregadores, casinhas, cabanas, gira-gira)
Materiais/brinquedos
Estado de conservação (estrutura, mobiliário, equipamentos, materiais/brinquedos)
Limpeza
Segurança
Espaços atrativos
Espaços acolhedores
Espaços preferidos
Espaços não frequentados (escolha das crianças e/ou determinação dos adultos)
Autonomia das crianças nas escolhas: uso dos espaços, mobiliário, equipamentos, materiais/brinquedos, brincadeiras e definição de parceiros
Os espaços, os mobiliários, os equipamentos e os materiais/brinquedos disponibilizados favorecem ou dificultam a interação entre as crianças
Brincar/brincadeiras
Frequência (dias) e tempo (horários) de uso dos espaços

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Ao realizar a observação, nos pautamos na sensibilidade para identificar as sutilezas do cotidiano, nem sempre percebidas na correria do dia a dia, e demos ênfase na identificação das manifestações das crianças ao usufruírem dos espaços externos, raramente notados pelo olhar do adulto. Friedmann (2015, p. 42) acrescenta que

[...] para poder observar e escutar as crianças, é necessário que o observador-pesquisador-educador se dispa de pré-conceitos e de verdades absolutas e se abra para o diferente, para tudo aquilo que lhe causa estranheza, para que aprenda novas linguagens e adentre outras culturas.

Nessa conjectura, compreendemos que o tempo de permanência no campo foi essencial para a produção e análise dos dados. Friedmann (2015, p. 41) faz importantes reflexões sobre o ato de observar: “[o]lhar pode evocar também a ideia de cuidar. Quem olha não

necessariamente vê. E quem observa está se colocando ‘a serviço de’ (ob-servar), atitude de real mergulho e respeito, também a partir das percepções do observador. E do silêncio”.

A autora faz relevantes apontamentos carregados de reflexões sensíveis com base em seus estudos.

Diferentes adultos podem observar a mesma criança ou o mesmo grupo infantil e, certamente, os olhares e as percepções serão diferentes: cada um vê desde o seu interior e enxerga aquilo que faz parte do seu repertório emocional, das memórias afetivas da sua própria infância e dos seus valores e parâmetros [...] (Friedmann, 2015, p. 41).

As fotografias dos espaços externos da escola foram tiradas com o objetivo de dar sustentação aos registros e ocorreram durante observação que fizemos inicialmente dos espaços da escola, sem a presença das crianças. A partir das fotografias, foi possível desencadear novas formas de conceber o universo investigado, conforme apresentado por Lopes, Jobim e Souza (2002, 79), “[...] a pesquisa pode encontrar na fotografia uma forte aliada metodológica para a construção de um olhar crítico sobre o cotidiano”.

Por meio da fotografia, foi possível registrar e, posteriormente, refletir sobre o que foi registrado. Foi feito o cruzamento com os dados escritos no caderno de campo e aqueles levantados por meio da análise do Projeto Político Pedagógico e do planejamento da professora da turma. Todas essas ações possibilitaram a compreensão da organização do espaço externo da escola e do uso que as crianças faziam desses espaços.

Pessoa (2015, p. 43) destaca que “[a] fotografia, além de ser um registro que evidencia a realidade, possibilita também reflexões e análises mais aprofundadas sobre o objeto investigado”. Nesse contexto, compreende-se que a fotografia foi essencial em vários momentos da pesquisa.

A pesquisa de campo contou com a produção dos dados a partir das manifestações das crianças e com a participação delas, sendo essa a etapa principal dessa investigação.

2.4 Os instrumentos de produção de dados na busca de ouvir as crianças e propor, em parceria, ações de reorganização dos espaços externos da escola

Corroboramos as contribuições de teóricos, como Zabalza (1998); Gobbi e Pinazza (2014), Sarmiento (2007; 2008; 2011; 2018), Corsaro (2005), Kramer (2009) e Rodrigues (2016), ao conceberem a criança como sujeito de direitos, ativa, criativa e capaz.

Rodrigues (2016, p. 25) apresenta relevantes ponderações sobre a criança:

[...] considero, ainda, a criança – sujeito e ator do espaço tempo/processo de crescimento pessoal e social – como ativa, exploradora e capaz de significar e recriar as relações de forma relativamente independente, pois ainda que necessitem do auxílio de pessoas mais experientes para transitar em diferentes situações individuais e sociais do mundo adulto, são competentes nas questões que lhes dizem respeito; em outros termos, é sujeito ativo que participa e intervém no que acontece ao seu redor.

Tendo como fundamento essa concepção de criança, apresentamos os parceiros da pesquisa e explicitamos as nossas escolhas dos instrumentos de coleta de dados. Participaram do nosso estudo 19 crianças da última etapa da Educação Infantil, de 4 anos e 6 meses a 5 anos e 6 meses, que frequentavam o período da manhã na sala regular, com a professora titular. No período da tarde, 15 crianças permaneciam com demais profissionais nomeados como agentes de desenvolvimento infantil. Buscamos respeitar e garantir os direitos das crianças, tendo como foco suas manifestações diante da utilização dos espaços educacionais planejados para elas.

Alguns dias após a etapa de apresentação e preenchimento do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, solicitamos que as crianças fizessem um autorretrato. Consideramos que essa prática as acolhe, possibilita que elas se expressem pelo desenho e que se sintam representadas/caracterizadas por elas mesmas, além de ser um importante momento que permitiu a nossa aproximação.

As crianças foram divididas em três grupos. A atividade do autorretrato foi realizada na sala de leitura da escola. Para a realização da atividade, foram disponibilizadas folha sulfite tamanho A4 e canetinhas hidrográficas.

Ao som de uma música clássica, elas tiveram a oportunidade de fazer o seu autorretrato após uma roda de conversa sobre as características físicas, as preferências e os jeitos de ser. Não foi determinado tempo para a realização dessa atividade, conforme as crianças terminavam, iam até a sala onde a professora estava com o restante da turma.

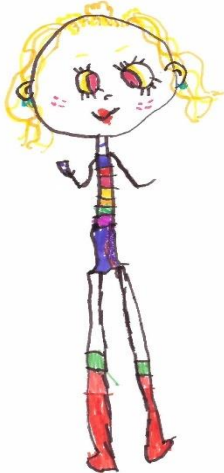
De acordo com as contribuições de Bougrine e Buggenhout (2021, p. 349-350):

Os métodos visuais permitem que as crianças participem ativamente da investigação, como especialistas das suas próprias vidas. Pelo facto de serem métodos respeitadores das formas de comunicação das crianças, os recursos visuais podem ser mais acessíveis e compreensíveis para as crianças, e desta forma proporcionam novas oportunidades em desenvolver investigações com elas.

No Quadro 4 a seguir, apresentamos as crianças, seus respectivos autorretratos e nomes fictícios²¹.

²¹ A apresentação por meio dos autorretratos foi inspirada nas teses intituladas: *Retratos da infância na cidade de Porto Alegre* de Fernanda Muller (2007) e *“Eu gosto de brincar, isso me faz feliz”! Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP)* de Ariadne de Sousa Evangelista.

Quadro 4 - Autorretratos dos participantes da pesquisa²²

Cecília ²³	Laura
	
Fonte: Cecília (2023)	Fonte: Laura (2023)
Miguel	Davi
	
Fonte: Miguel (2023)	Fonte: Davi (2023)
Rafael	Marcelo

²² Uma criança participante da pesquisa (Alice) não realizou o autorretrato, pois estava de licença saúde.

²³ Trata-se de nomes fictícios.

	
Fonte: Rafael (2023) Luciana	Fonte: Marcelo (2023) José
	
Fonte: Luciana (2023) Elisa	Fonte: José (2023) Júlia



Fonte: Elisa (2023)
Antônio



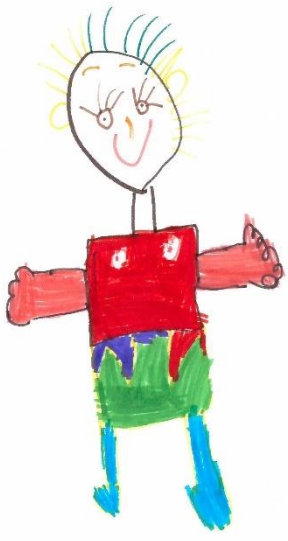
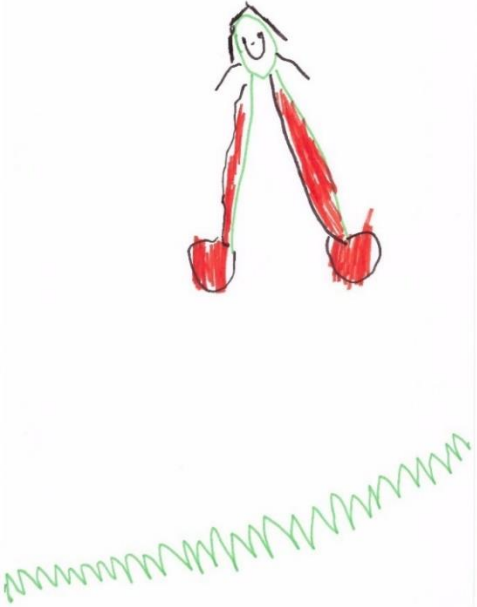
Fonte: Júlia (2023)
Sara



Fonte: Antônio (2023)
Marcos



Fonte: Sara (2023)
Luísa

	
Fonte: Marcos (2023) Lucas	Fonte: Luísa (2023) Joaquim
	
Fonte: Lucas (2023) Carlos	Fonte: Joaquim (2023) Daniel



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação à discussão sobre o sigilo do nome, não existe consenso nem mesmo uma regra a ser estabelecida. Kramer (2002) defende a ideia de que o pesquisador deve ter o bom senso ao julgar a melhor maneira de apresentar a criança, evitando o constrangimento. A autora se posiciona contrária ao uso de números ou iniciais do nome, pois alega que essa forma de identificação nega a condição de sujeito da pesquisa.

Farias e Müller (2017) são favoráveis ao uso de pseudônimos para identificação de crianças, adultos e instituição. Reforçam que jamais a pesquisa realizada sobre e com as crianças deve revelar suas informações, bem como detalhes de sua vida, sem que haja a permissão do participante. Nessa investigação, fizemos a opção por utilizar nomes fictícios.

Kramer (2002), ao versar sobre as questões éticas na pesquisa com crianças, adverte que:

O compromisso de devolver dados exige que o pesquisador e sua equipe discutam a natureza dos relatórios, a forma da escrita, os modos de circulação de informações. Surge, desse modo, a delicada necessidade de repensar modos de abordar nomes, rostos e fontes (Kramer, 2002, p. 57).

Após o período de realização do autorretrato, com a turma ainda dividida em três grupos, partimos para a etapa de produção de fotografias dos espaços externos da instituição. Inicialmente, fizemos uma roda de conversa com a finalidade de apresentar a máquina fotográfica que seria utilizada pelas crianças para fotografar os espaços preferidos.

Delalande (2021, p. 244) enfatiza que:

As pesquisas que envolvem as crianças na recolha de dados, apesar de ainda serem pouco frequentes, têm como objetivo uma aproximação aos pontos de vista das crianças. Algumas pesquisas participativas incluem fotografias tiradas pelas crianças e comentadas durante as entrevistas, visitas guiadas pelas crianças a locais que lhes são significativos e outras ações delineadas pelas próprias.

Bougrine e Buggenhout (2021, p. 348) afirmam que “As fotografias em particular têm desempenhado um papel significativo na comunicação e no relato das experiências das crianças e do que consideram importante nas suas vidas”.

As crianças foram orientadas sobre como utilizar a máquina fotográfica para que as fotografias evidenciassem as suas escolhas. Para isso, tiramos fotos de vários elementos próximos do quiosque de onde estávamos sentados em roda.

Após a apresentação inicial da máquina fotográfica, partimos para o passeio guiado. As crianças nos apresentaram a escola e falaram sobre o que faziam em cada espaço, as brincadeiras que realizavam, o que mais gostavam daquele lugar, as experiências marcantes que tiveram e relataram inclusive os profissionais que as acompanhavam para a exploração dos espaços. A partir desse passeio, cada criança apresentou o seu espaço preferido e o registrou por meio de uma fotografia. As fotografias foram reveladas e, no dia seguinte, com a turma dividida em três grupos, nos dirigimos até a sala de leitura, onde as fotografias foram apresentadas às crianças com a intenção de que elas identificassem qual era a sua fotografia.

Na sequência, as crianças foram convidadas a realizar um registro, por meio de desenho, dos espaços externos preferidos da escola, tendo as fotografias como elemento de suporte. Para Cohn (2005, p. 45-46):

A observação participante pode ainda ser complementada com outros recursos, tais como coleta de desenhos e histórias elaboradas pelas crianças e registros audiovisuais. As opções são muitas, e abrem-se à criatividade, aos interesses e recursos do pesquisador, além das necessidades específicas da pesquisa. Pode-se, por exemplo, optar por coletar desenhos realizados pelas crianças com um mínimo de intervenção, seja nos materiais, no local de realização, no conteúdo; pode-se ao contrário, pedir que as crianças façam desenhos a partir de um determinado tema de interesse de pesquisa, como, digamos, a família ou a escola. Ou ainda fornecer material, como recortes de imagens de revistas para uma colagem. [...] Tendo os desenhos em mãos,

o pesquisador pode pedir às crianças que os comentem, ou mesmo que elaborem histórias a seu respeito.

Goldberg e Frota (2017, p. 176) explanam sobre o desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças:

Tendo em vista a importância de escutarmos a criança na pesquisa, consideramos a arte, expressão privilegiada da subjetividade, seja por meio do desenho, seja de histórias, seja de dramatização, dentre outros formatos, um meio eficaz de acesso à criança e seu universo. Desta forma, devemos nos valer da arte como recurso precioso de pesquisa junto às crianças, nas suas mais variadas expressões, pois é no processo expressivo e simbólico que a criança dá sentido e significado às suas vivências e experiências, revelando para nós muito mais do que muitas vezes podemos e conseguimos acessar com instrumentos de pesquisa mais objetivos.

Foi realizado um momento de conversa com as crianças sobre os espaços externos da escola que não eram, ou eram pouco utilizados por elas, para assim iniciarmos as etapas de intervenção nesses espaços.

As conversas iniciais foram gravadas, com o assentimento das crianças, mas percebemos que se sentiam incomodadas com a presença do gravador ou, por vezes, ficavam preocupadas com a maneira como fariam algo. Sendo assim, optamos, nos próximos encontros, por escrever no caderno de campo as falas de cada uma delas.

A partir das manifestações das crianças, através dos relatos, das fotografias tiradas e dos desenhos produzidos, estabelecemos alguns espaços da escola que foram escolhidos para a realização de intervenções no sentido de torná-los mais atrativos, convidativos e exploráveis.

Para a efetivação dessa etapa da investigação, estivemos presentes em uma HTPC da escola com o objetivo apresentar os dados produzidos (fotografias, desenhos e relatos das crianças) à professora e à coordenadora da escola, com a intenção de sensibilizá-las sobre as manifestações das crianças e realizar a apresentação das próximas etapas da pesquisa.

Reiteramos, corroborando os estudos de Delgado e Muller (2005), sobre a necessidade de efetivar práticas que garantam a participação e a tomada de decisões pelas crianças. As autoras ressaltam que a questão da participação das crianças ainda está povoada de dúvidas e tensões:

Quando falamos em culturas das infâncias e participação das crianças percebemos que isto causa tensões no mundo adulto, que não compreende como as crianças muito pequenas podem participar e tomar decisões. Isto não nos surpreende, uma vez que vivemos em uma sociedade com regras sociais e culturais muito rígidas e pouco flexíveis com relação às crianças [...] (Delgado; Muller, 2005, p. 3).

Friedmann (2015, p. 40) advoga sobre a diferença entre ver e olhar, bem como reflete sobre a efetiva participação das crianças: “[...] devemos distinguir o que é olhar, ver, observar e o significado de ‘participação infantil’: crianças entendidas como atores sociais e protagonistas de seus cotidianos”.

A partir disso, iniciamos o processo de intervenção nos espaços externos, estabelecidos por meio de consenso das crianças. Para cada intervenção, fazíamos momentos de conversas com a turma e as ideias iam sendo apresentadas, algumas refutadas e outras confirmadas.

Destacamos o nosso esforço em contribuir para a efetivação dos direitos das crianças, para fazer valer as suas opiniões, edificando práticas que contribuam para que sejam participativas, livres, críticas e responsáveis. De acordo com Brandão (2015), a pesquisa participante está fundamentada a partir do papel da ciência e da participação popular. Em suas proposituras sobre a pesquisa participante, o autor ressalta os seguintes princípios:

A idéia de que a ciência nunca é neutra e nem objetiva, sobretudo quando pretende erigir-se como uma prática objetiva e neutra. A consequência deste ponto de partida da pesquisa participante é o de que a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário (Brandão, 2015, p. 4).

Os detalhes das etapas de observação, da análise dos documentos da escola, das fotografias que antecederam as atividades com as crianças, da apresentação da pesquisa para as crianças, da elaboração do autorretrato, do passeio guiado, das falas sobre suas experiências nesses locais, das fotografias produzidas pelas crianças, dos desenhos dos espaços usufruídos e dos espaços desejados, da caracterização dos espaços em que ocorreram as intervenções, bem como da exploração de cada espaço após as intervenções são oportunamente apresentados e discutidos na seção 5, onde esperamos evidenciar o protagonismo das crianças ao longo do processo.

A partir dessa recolha sistemática de informações, foi possível identificar os aspectos mais relevantes do nosso estudo e propor, juntamente com as crianças, as intervenções nos espaços externos da escola, tendo como elemento central as manifestações e os desejos das crianças.

Na próxima seção, discutimos a relevância da organização dos espaços na Educação Infantil.

3 O ESPAÇO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ELEMENTO EDUCATIVO

*“Acho que o quintal onde a gente brincou
é maior do que a cidade.
A gente só descobre isso depois de grande.
A gente descobre que o tamanho das coisas
há que ser medido pela intimidade que
temos com as coisas.”*
(Manoel de Barros)

Nesta seção, é apresentada a fundamentação teórica sobre a organização do espaço na Educação Infantil alinhada com o que preconizam os documentos oficiais e discutido o papel das crianças nas ações de apropriação e transformação dos espaços.

Consideramos o espaço como elemento curricular e a relevância da organização dos espaços das instituições de Educação Infantil para a formação da criança, com ênfase no espaço externo (pátio, parques e jardins). Partimos do pressuposto de que é imprescindível que as crianças sintam, observem, admirem, cuidem e valorizem os espaços ao ar livre e, consequentemente, que os educadores infantis compreendam e valorizem esses espaços como essenciais ao desenvolvimento das crianças. Assim sendo, damos destaque para a organização dos espaços externos, pensados e projetados com a participação das crianças, como uma estratégia incentivadora para que elas se apropriarem e proponham ações que permitam ressignificá-los.

Os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) analisados foram: Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006); Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009); Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), Diretrizes em Ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil (2015) e Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018).

O referencial teórico sobre o espaço escolar está fundamentado nas obras de: Zabalza (1998), Forneiro (1998), Frago e Escolano (1998), Edwards, Gandini e Forman (1999), Barbosa e Horn (2001; 2022), Azevedo e Bastos (2002), Horn (2004), Carvalho (2004), Guimarães (2009), Kramer (2009), Tuan (2011; 2012; 2013), Ceppi e Zini (2013), Rinaldi (2013), Cocito (2017), Staccioli (2013) e Tiriba (2023).

Forneiro (1998) destaca que existem dois termos comumente utilizados ao mencionar os espaços escolares: espaço e ambiente. Apesar de considerá-los intimamente relacionados, a autora apresenta a diferença entre os dois termos.

O termo espaço refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo ambiente refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre as crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto) (Forneiro, 1998, p. 232-233).

Adotamos o termo espaço, mas enalteçemos a importância das relações interpessoais entre as crianças e entre crianças e adultos para o processo de aprendizagem. Portanto, ao utilizarmos o termo espaço, nos referimos a um ambiente de aprendizagem e não somente a um espaço físico.

De acordo com Forneiro (1998), é possível compreender o ambiente, do ponto de vista escolar, como uma estrutura com quatro dimensões definidas, mas interrelacionadas (física, funcional, temporal e relacional). A dimensão física refere-se ao aspecto material do ambiente, o espaço físico, as suas condições estruturais, os objetos e a organização.

A dimensão funcional diz respeito à forma de uso dos espaços, o tipo de atividade que é realizada no local e se favorece ou não a autonomia das crianças. Os espaços podem ser polivalentes, neste caso, são desenvolvidas atividades diferentes num mesmo local, conforme a intencionalidade dos profissionais.

A dimensão temporal concerne à organização do tempo, aos momentos em que são usados os diferentes espaços (o tempo de brincadeira, o tempo das assembleias, o tempo das histórias, o tempo do lanche, o tempo do trabalho individual ou em grupos). Dessa maneira, faz-se necessário compreender que a organização do espaço precisa ser coerente com a organização do tempo e vice-versa. Outro fator importante é que o tempo ou a velocidade da realização das diversas atividades originam um ambiente estressante ou relaxante, conforme salienta Forneiro (1998).

A dimensão relacional se refere às diferentes relações estabelecidas, as quais determinam as formas de ter acesso aos espaços (livremente ou por determinação da professora), as normas e a maneira como são mantidas, os diferentes agrupamentos, a participação e a postura do professor nos diferentes espaços e nas atividades.

A autora destaca que:

[...] o ambiente não é algo estático ou que exista *a priori*. Embora todos os elementos que compõem o ambiente e que reunimos nessas quatro dimensões possam existir independentemente, cada um por si. O ambiente somente existe na inter-relação de todos eles. Não possui uma existência material, como o espaço físico. O ambiente existe à medida que os elementos que o compõem interagem entre si. Por isso, cada pessoa o percebe de uma maneira diferente (Forneiro, 1998, p. 235).

Horn e Barbosa (2022) defendem as dimensões da organização dos espaços ligadas ao currículo, apontadas por Zabalza (1998): a física, a funcional, a temporal e a relacional, as quais, segundo as autoras, não norteiam apenas a organização dos espaços das salas de atividades.

Na verdade, essas dimensões estão presentes em todos os espaços da instituição: no *hall* de entrada, nos corredores, na cozinha, no refeitório, nos banheiros, nas salas de atividades múltiplas, e também nos pátios internos e externos, considerando o entendimento de que as crianças aprendem em todos os espaços da instituição. Essa ideia é válida porque o princípio norteador dessa organização é convidar as crianças a estar, habitar, conviver, descobrir e criar juntas nesses espaços (Horn; Barbosa, 2022, p. 6).

Na concepção de Forneiro (1998), ao tratar do espaço, não fazemos referência simplesmente a um acúmulo de objetos situados em um lugar. “A ideia de espaço faz alusão, mais do que aos componentes isolados que o formam, à particular relação que se estabelece entre ele e as pessoas que o frequentam” (Forneiro, 1998, p. 241).

Na sua consideração educativa, o espaço é um acúmulo de recursos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Justamente por isso é tão importante a organização dos espaços de forma tal que constituam um ambiente rico e estimulante de aprendizagem (Forneiro, 1998, p. 241).

Gandini (1999), ao discorrer sobre um espaço que ensina, esclarece que o ambiente é visto como algo que educa a criança, “[...] na verdade, ele é considerado o ‘terceiro educador’, juntamente com a equipe de dois professores” (1999, p. 157).

A autora complementa:

A fim de agir como um educador para a criança, o ambiente precisa ser flexível; deve passar por uma modificação frequente pelas crianças e pelos professores a fim de permanecer atualizado e sensível às suas necessidades de serem protagonistas na construção de seu conhecimento. Tudo o que cerca as pessoas na escola e o que usam – os objetos, os materiais e as estruturas – não são vistos como elementos cognitivos passivos, mas, ao contrário como elementos que condicionam e são condicionados pelas ações dos indivíduos que agem nela (Gandini, 1999, p. 157).

Horn (2004) compreende o espaço como “elemento curricular”, porque estrutura oportunidades de aprendizagens por meio das interações entre crianças e objetos e entre elas. “Assim sendo, o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo, mas é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa” (Horn, 2004, p. 37).

Ceppi e Zini (2013), que tiveram como foco de sua obra apresentar a filosofia fundamental das creches e pré-escolas de Reggio Emilia em termos de ambiente escolar e analisaram as características físicas desejáveis de um espaço dedicado à Educação Infantil, nos forneceram diversos instrumentos de análises e observações no que se refere a: formas relacionais, iluminação, cores, materiais, odores, sons e microclima, além de nos apresentar diversos ensaios e contribuições de autores renomados que discutem as questões pedagógicas.

Apresentaremos aqui alguns pontos que consideramos pertinentes com o nosso foco de discussão investigativa, compreendendo os elementos de projeto, com observações sobre distribuição espacial:

- a) Identificabilidade: trata-se de criar uma linguagem arquitetônica e uma atmosfera com uma identidade clara. De acordo com Ceppi e Zini (2013, p. 44):

Ainda que uma escola deva ser altamente flexível e capaz de relacionar-se continuamente com as novas “linguagens” da sociedade (e, portanto, também mudar de aparência do decorrer do tempo), é importante que ela mantenha sua própria identidade específica. Isto não significa simular um lar ou representar uma escola no sentido tradicional, mas criar uma nova identidade com elementos que possibilitam à escola ser reconhecida como tal.

- b) Horizontabilidade: a disposição horizontal de um prédio escolar evidencia uma escolha consciente de não criar hierarquia entre os diferentes espaços. Sendo assim, as áreas de serviços onde os adultos trabalham, as áreas das crianças, as salas de aula, etc., ou seja, todos os espaços recebem um papel importante e compartilhado. “Horizontabilidade é, desse modo, a manifestação física da democracia de funções, dignidade e sociabilidade.” (Ceppi; Zini, 2013, p. 44);

- c) A *piazza* central: trata-se de uma área central ampla, nomeada de *piazza*, para o qual os espaços principais da escola estão voltados. É um ponto de encontro, um espaço coletivo, em que o seu papel pode ser comparado ao papel de uma praça em uma cidade. Ceppi e Zini (2013, p. 45) explicam:

Aqui, também, a escolha em termos de distribuição espacial tem uma conotação pedagógica: a *piazza* auxilia na formação de relacionamentos, simbolizando a ‘pedagogia dos relacionamentos’ no sentido em que promove encontros, interações em grupo, histórias, relações sociais e o início da aquisição de uma identidade pública pelas crianças.

- d) Transformabilidade e flexibilidade: o ambiente deve ser passível de modificações, tanto por parte dos adultos como das crianças. Precisa estar aberto para diferentes usos. Conforme apresentados pelos autores, a escola deve ser capaz de mudar no decorrer do dia e no

decorrer do ano, sendo continuamente remodelada e reprojetada como consequência das experiências vividas por crianças e adultos;

e) A escola como um laboratório: a totalidade da escola é considerada como um laboratório para o aprendizado autônomo das crianças. Os autores detalham:

Cada espaço é organizado com essa premissa básica em mente e, portanto, é equipado com materiais que promovem a experimentação. É importante que todos os espaços da escola, de acordo com suas características específicas, estejam abertos e acessíveis às crianças, para que elas possam lá permanecer e utilizá-los, incluindo a cozinha e os escritórios (Ceppi; Zini, 2013, p. 48).

f) A escola e a comunidade: a relação íntima entre a escola e a cidade é um conceito fundamental das creches e pré-escolas de Reggio Emilia;

g) A relação interior-exterior: o outro elemento destacado como importante é a forte relação que se estabelece entre o interior e o exterior de um prédio escolar. Segundo Ceppi e Zini (2013, p. 49), “[a] escola deve ser um lugar que ‘sente’ o que está acontecendo no lado de fora – do tempo até as mudanças sazonais, da hora do dia até os ritmos da cidade – exatamente porque ela se situa em um dado lugar e momento”;

h) Comunicação: a pedagogia dos projetos, da atenção ao próximo, da subjetividade e da colaboração baseia-se na relação entre: as crianças, os educadores e os pais. De acordo com Ceppi e Zini (2013), com a inclusão dos pais como participantes ativos da escola, a “pedagogia de relações” foi desenvolvida, o que aumentou a demanda por espaços mais amplos para comunicação e documentação, tanto no interior quanto no exterior do prédio escolar. Os autores explicam:

O papel do professor evolui com os anos juntamente com a noção de educação, que atualmente envolve procedimentos extensivos de observação e documentação (vistos como interpretação e narração). Esses sistemas formam a base na qual os professores refletem e desenvolvem sua compreensão das estratégias individuais e coletivas das crianças em seus processos afetivos e de aprendizagem, e fornecem um instrumento eficaz para o desenvolvimento contínuo dos professores e para a comunicação e discussão com outros (Ceppi; Zini, 2013, p. 50).

Ainda no que se refere a comunicação, os autores complementam:

Como materialização dessas necessidades e funções, a comunicação evoluiu e tornou-se uma “segunda pele” que cobre a escola, uma espécie de arquitetura reveste a arquitetura básica, incluindo fotos, desenhos, produções das crianças, videoteipes, impressões, objetos, cartazes, imagens e esculturas. As portas das salas de aula, importantes locais de passagem, também servem como apoio à comunidade e às explorações que as crianças fazem (Ceppi; Zini, 2013, p. 51).

Torna-se importante destacar que os tópicos elencados acima, mesmo se tratando de uma realidade com características diferentes de muitas realidades brasileiras, servem como inspiração e reflexão para os nossos espaços educativos. Tais apontamentos possibilitam reflexões nos educadores, pais, comunidade, bem como nos responsáveis pelas políticas públicas e por desenvolverem os projetos arquitetônicos educativos.

Ao abordar os desafios que a Educação Infantil deve enfrentar, Zabalza (1998) alude sobre a qualidade de vida dos professores(as) e, nesse contexto gerador, destaca três aspectos básicos: a diminuição da pressão psicológica, a disponibilidade e a dotação dos espaços e a carreira docente.

Focalizamos a discussão no segundo aspecto: a disponibilidade e a dotação dos espaços. De acordo com o autor.

Como em nenhum outro nível educativo, a qualidade de vida e de trabalho dos professores(as) depende da qualidade dos espaços. Estes transformam-se nos grandes protagonistas da Educação Infantil. E afetam, por igual, a satisfação das crianças que vivem a sua escola por meio deles [...] (Zabalza, 1998, p. 28).

É possível identificar essa mesma atenção nas proposituras contidas no Guia Urban95. O documento foi criado para auxiliar governos municipais e parceiros da sociedade civil a compreenderem a importância do investimento em bebês, crianças pequenas e nas pessoas que cuidam deles, propondo ideias factíveis e orientações de como colocá-las em prática. Trata-se de uma iniciativa idealizada pela fundação internacional Van Leer e coordenada no Brasil pelo Centro de Criação de Imagem Popular (CECIP).

Assim como Zabalza, esse guia²⁴ também discorre sobre a importância de garantir que as pessoas que cuidam desses bebês ou crianças tenham disponível o necessário para criar um ambiente estável, saudável e estimulante.

Relações estáveis, responsivas e encorajadoras e experiências de aprendizagem ricas durante os primeiros anos de vida proporcionam benefícios de aprendizagem, comportamento e saúde física e mental para a vida toda (Guia Urban95, 2018, p. 11).

Nessa direção, o guia mostra que o entorno físico também é um dos fatores que afetam a saúde mental.

²⁴ No caso desse guia, as orientações não são voltadas somente para os professores, mas para todos os responsáveis pelo cuidado e educação dos bebês e das crianças.

Vários elementos ambientais como a percepção de segurança, níveis de ruído, calor, qualidade do ar, presença de pessoas, iluminação, espaços na natureza, oferta de atividades e estética exercem impactos diferentes sobre a saúde mental, dependendo de sua intensidade e frequência (Guia Urban95, 2018, p. 15).

Azevedo e Bastos (2002) também ressaltam a preocupação com a qualidade de vida nas escolas, tendo em vista a relação estabelecida entre a arquitetura e as interações usuário-ambiente.

[...] a escola deverá passar a ser, então, um espaço aglutinador e interativo, humanizando e favorecendo as relações interpessoais. [...]. Ou seja, o aluno deverá encontrar na escola ambientes que favoreçam a exploração e a experimentação, estimulando o “inventar”, a criatividade, de maneira a construir seu conhecimento individualmente e colaborativamente (Azevedo; Bastos, 2002, p. 153-154).

Com relação à qualidade espacial, Azevedo e Bastos (2002, p. 155) destacam que “[...] dependerá da manipulação de certas características que afetarão o imaginário infantil – as cores, as texturas, a adequação à escala da criança ou o gigantismo das proporções, a comunicação visual etc.”.

Os autores fazem referência ao questionamento promovido por Sanoff (1996) sobre como projetar uma *responsive school*, ou seja, “[...] como idealizar um ambiente escolar que dê respostas, participe e interaja com a construção do conhecimento” (Azevedo; Bastos, 2002, p. 156).

Como detalhado por Azevedo e Bastos (2002), Sanoff realizou relevante contribuição para o projeto de edificações escolares, defendendo a necessidade e os benefícios de um processo participativo.

Nessas práticas projetuais participativas, no entanto, são reconhecidos os saberes de todos os usuários da escola, suas experiências são compartilhadas e todo o elenco de atores envolvidos é parte essencial no cumprimento de metas e objetivos, consensualmente (Azevedo; Bastos, 2002, p. 156).

A nossa pesquisa vai ao encontro das ideias de Sanoff e compreende a criança como um dos principais usuários da Instituição de Educação Infantil, enaltecendo a sua participação no processo de ressignificação dos espaços.

Rinaldi (2013, p. 122) afirma que “[p]rojetar o espaço de uma creche ou pré-escola (ou quem sabe possamos dizer simplesmente escola) é um evento altamente criativo, não apenas em termos de pedagogia e arquitetura, mas em termos sociais, culturais e políticos.”

A autora esclarece que:

A instituição escolar, na verdade, pode desempenhar um papel muito especial no desenvolvimento cultural e na experimentação sociopolítica, na medida em que esse momento (projeção) e esse lugar (escola) podem ser experienciados não como tempo e espaço para reproduzir e transmitir conhecimentos já estabelecidos, mas como um lugar para a verdadeira criatividade (Rinaldi, 2013, p. 122).

Para Rinaldi (2013, p. 122), projetar uma escola significa, primeiramente, criar um espaço de vida e de futuro.

Isso requer a pesquisa compartilhada da pedagogia, arquitetura, sociologia e antropologia, disciplinas e áreas do conhecimento que são convocadas a relatar suas epistemologias e a comparar seus sistemas linguísticos e de símbolos, em uma nova liberdade, nascida do desejo de dialogar e trocar ideias.

Escolano (1998, p. 45), ao tratar da arquitetura escolar e da decoração, avalia que: “[a] arquitetura escolar pode ser vista como um programa educador, ou seja, como um elemento do currículo invisível ou silencioso, ainda que ela seja, por si mesma, bem explícita ou manifesta”.

Carvalho (2004) evidencia a integração entre Psicologia Ambiental e do desenvolvimento como fundamental, especialmente quanto à necessidade de uma abordagem ecológica para o estudo do desenvolvimento humano. Discorre também sobre a organização dos espaços das instituições de Educação Infantil.

Ao discorrer sobre desenvolvimento humano e em relação ao ambiente, a autora esclarece que:

A psicologia ambiental enfatiza a relação bidirecional entre pessoa e ambiente, priorizando os aspectos físicos do ambiente, os quais atuam sobre o comportamento humano em interdependência com os demais componentes, físicos e humanos, de um determinado contexto ambiental (Carvalho, 2004, p. 181).

Carvalho (2004) acrescenta que, embora a Psicologia Ambiental priorize os aspectos físicos do ambiente e suas relações com o comportamento humano, ainda persiste na Psicologia o que é denominado por Stkols (1990) de perspectiva reducionista, ou seja, ainda ocorre o negligenciamento aos aspectos físicos ambientais. “[...] geralmente, os aspectos físicos ambientais são negligenciados ou considerados como tendo uma influência mínima sobre o comportamento, saúde e bem-estar do homem” (Carvalho, 2004, p. 182).

No que tange às pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, bem como ao planejamento de ambientes infantis coletivos, a autora enfatiza:

[...] as características físicas, geralmente, são negligenciadas não só em pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, como também no planejamento de ambientes infantis coletivos, sejam eles creches, escolas, hospitais [...] (Carvalho, 2004, p. 182).

Azevedo e Bastos (2002) esclarecem que as indagações sobre a qualidade de vida no ambiente construído têm sido sustentadas por pesquisas na área da Arquitetura e da Psicologia Ambiental e afirmam a necessidade de um olhar mais atento às relações pessoa-ambiente.

De acordo com os autores:

Recentemente, tem havido um consenso de que o ambiente da sala de aula pode afetar atitudes e comportamentos, relacionando a qualidade do ambiente construído com a diminuição da interação social, o aumento da agressividade e a redução do grau de concentração. Ainda é bastante comum, contudo, desassociar os aspectos físicos do edifício escolar do processo de aprendizagem, negligenciando assim os mecanismos perceptivos e cognitivos da criança (Azevedo; Bastos, 2002, p. 154).

Carvalho (2004) considera a visão de desenvolvimento humano baseada em uma perspectiva sistêmica e ecológica. A autora enfatiza a relação bidirecional e interdependente entre pessoa e ambiente. No caso da criança, faz importantes considerações:

[...] seus comportamentos são influenciados pelo ambiente físico e social, fornecido pelos adultos, que o organizam de acordo com seus objetivos pessoais, explícitos ou implícitos; estes objetivos foram construídos com base em suas expectativas socioculturais sobre os desenvolvimento e comportamentos infantis, dentro de um contexto sócio histórico específico (Carvalho, 2004, p. 182).

Por outro lado, a autora pondera que a criança possui uma participação ativa no seu desenvolvimento por meio de suas relações em seus contextos ambientais: “[...] a criança explora, descobre e inicia ações em seu ambiente; seleciona parceiros, objetos e áreas para suas atividades, mudando o ambiente através de seus comportamentos” (Carvalho, 2004, p. 182).

Nesse contexto gerador, Carvalho (2004, p. 183) assevera que:

Diferentes maneiras de organizar o espaço oferecem suporte para diversas formas de organização social, especialmente em ambientes de educação coletiva, tais como creches, onde um adulto cuida simultaneamente de várias crianças, geralmente coetâneas. Em nossa opinião, as interações entre crianças são tão importantes quanto das interações adulto-criança para o desenvolvimento infantil, ambas servindo a diferentes funções e exigindo competências diversas das crianças.

No que concerne as interações que ocorrem nas instituições de Educação Infantil, Verba e Isambert (1998) corroboram as ideias de Carvalho (2004).

[...] sabe-se as interações com os adultos não constituem para as crianças as únicas possibilidades para ampliar o seu campo de ação. As pesquisas realizadas nos últimos anos, relativas às trocas entre crianças na creche, mostram que as interações entre ‘pares’ traduzem em informações diversas e constituem experiências novas por causa da relativa simetria de competências e de possibilidades de identificação com o parceiro (Verba; Isambert, 1998, p. 246).

Em nossa investigação, tivemos a preocupação em promover diálogos entre as crianças, que se constituíram em ricos momentos de reflexão e trocas de opiniões sobre o espaço ofertado e o espaço desejado por elas.

Verba e Isambert (1998) enfatizam também a relevância das interações entre crianças de diferentes idades e os benefícios dessa prática, concluindo que:

[...] a mistura de idades pode enriquecer o grupo em certas condições. É preciso que as situações sejam de um lado organizadas e, de outro, muito pouco limitantes, para permitir que as crianças expressem a própria criatividade e as suas próprias capacidades de exploração e que tenham relações harmoniosas.

Para Sarmiento (2004), a interatividade se constitui em um dos eixos estruturadores da cultura da infância.

A cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia. A vivência com seus pares, através das atividades e rotinas, permite lhes exorcizar medos, representar fantasias e cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas (Sarmiento, 2004, p. 14).

De acordo com Tiriba (2023), nas instituições de Educação Infantil convivem mulheres (mães e educadoras), pais, famílias, irmãos e vizinhos, em um “[...] contexto de tantas interações humanas, as instituições são lugares da diversidade, de encontro e confronto de infinitas formas de sentir e de viver a vida” (Tiriba, 2023, p. 35).

Staccioli (2013), ao apresentar os lugares da experiência na instituição infantil, destaca que a estrutura do jardim deve oferecer uma série de espaços oportunos para as crianças realizarem toda a sua gama de atividades.

De acordo com o autor, “[a]s experiências mais ricas das crianças (do ponto de vista socioafetivo, motor e cognitivo) são aquelas feitas em pequenos grupos flutuantes, em que cada colega é identificado pelo nome e cada indivíduo influi no andamento da brincadeira” (Staccioli, 2013, p. 181).

Ele complementa: “[é] preciso pensar no jardim como um conjunto de lugares de experiências, um espaço articulado em subespaços ligados de maneira fluida, no qual as crianças podem se encontrar em grupos pequenos” (Staccioli, 2013, p. 181).

Quando nos apoiamos nas discussões sobre a necessidade da diversidade nas interações, sejam elas entre coetâneos, entre crianças de diferentes faixas etárias e entre crianças e adultos, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, refletimos sobre como a organização dos

espaços e a intencionalidade dos profissionais têm um papel preponderante para possibilitar ou não essas interações. Repensar sobre como os espaços são planejados e ofertados às crianças tem se tornado foco de discussão e pesquisa no cenário acadêmico.

Guimarães e Kramer (2009) realizaram pesquisas com o objetivo de conhecer interações entre crianças e adultos em creches, escolas de Educação Infantil e escolas de Ensino Fundamental. A partir de suas investigações, as autoras concluíram que:

Vários estudos do campo da educação infantil apontam como o espaço físico exprime e consolida opções pedagógicas. Ao se focalizar o espaço de uma instituição, marcas materiais e humanas indicam práticas, interações e concepções vigentes (Guimarães; Kramer, 2009, p. 82).

Horn (2004), ao discutir o espaço educacional sob a perspectiva da arquitetura, considera essencial destacar as contribuições de Lima (1989), sobretudo no que se refere à abordagem histórica do espaço escolar.

Sua ênfase recai sobre o modo como o espaço interfere no disciplinamento das crianças e no controle dos movimentos corporais. [...] Tais espaços impunham ordem e disciplina em detrimento às necessidades das crianças. A própria planta dos prédios escolares previa os espaços como modo de controle da disciplina, com as salas de aula organizadas com filas, corredores de circulação estreitos, etc. (Horn, 2004, p. 23).

Forneiro (1998) enfatiza que, quando entramos em uma escola, as paredes, os móveis e a sua distribuição, os espaços, a decoração, tudo isso nos fala do tipo de atividades que se realizam, da comunicação estabelecida e dos interesses dos alunos e dos professores.

Barros (2018), quando se propõe a discutir sobre educação integral, territórios educativos e bem-estar da comunidade, elenca alguns pontos a serem repensados: o que é, afinal, o espaço escolar? O que ele nos conta sobre a concepção de educação adotada por cada escola? Como podemos relacionar os espaços de aprender com a educação integral dos alunos? Qual é o diálogo possível entre a escola e a cidade? E entre as escolas e as áreas verdes das cidades?

Vale a pena destacar que a autora apresenta a educação integral de maneira mais ampla do que o regime de horário atendido ou da composição de atividades oferecidas, seja no turno ou contraturno. Barros (2018) compreende a educação integral como algo que favorece o desenvolvimento integral do estudante.

A arquitetura dos espaços escolares reflete muito a concepção de conhecimento, de aprendizagem e de sociedade que embasa o projeto político-pedagógico de cada instituição. Ainda hoje, grande parte das escolas considera a sala de aula como o lugar

de aprender, a via cognitiva como a forma privilegiada para a construção de conhecimento e o pátio escolar como exclusivo à recreação ou como ambiente de transição, e não como um espaço educativo e de interação (Barros, 2018, p. 29).

Cruz (2022) destaca que, quando prevalece a não escuta das crianças e a desconsideração das suas reais necessidades, as instituições de Educação Infantil reproduzem preconceitos, receios e crenças presentes e enraizadas na sociedade. A autora complementa sua ideia ao evidenciar que um dos resultados disso é a ênfase na suposta transmissão de conhecimentos e habilidades preestabelecidos como necessários e importantes para o sucesso na próxima etapa, ou seja, o Ensino Fundamental.

De acordo com Cruz (2022), o espaço interno é visto como o espaço das aprendizagens, realmente importantes, e que geralmente estão restritas a conteúdos escolares, com ênfase para a alfabetização ou atividades preparatórias para ela. Já o espaço externo é concebido como local de “escape”, conforme destaca a autora, onde as crianças podem apenas correr, pular, balançar. Sendo assim, esses pátios, geralmente, não merecem muita atenção dos educadores no que se refere à sua qualidade, e o tempo destinado para sua ocupação é delimitado.

Nesse sentido, percebemos o quanto o espaço interfere no disciplinamento das crianças, além de promover ou não possibilidades de interação. Corredores largos ou estreitos, a disposição do mobiliário e materiais, a ausência ou presença de alguns elementos são favoráveis ou não para que ocorram as trocas entre as crianças e entre crianças e adultos.

Pessoa (2015, p. 53) considera que:

[...] mesas e cadeiras dispostas uma atrás da outra impedem o encontro, o olho no olho, o toque, aspectos fundamentais para o desenvolvimento das crianças. Se acreditarmos na ideia de que as crianças necessitam de interações para se desenvolver, a forma como os móveis e objetos são dispostos na sala de aula se tornam fatores determinantes para esse desenvolvimento.

Rabinovich (2004, p. 65), por meio da apresentação de suas investigações sobre espaços, cultura e desenvolvimento, nos revela que: “[o]s espaços infantis, controlados pelos adultos, são unifuncionais, sem novidade, complexidade e surpresa”.

Guimarães (2014), ao explicar sobre a Educação Infantil, espaços e experiências, discute sobre a preocupação constante no cenário escolar em controlar os corpos das crianças e consequentemente impedir que as interações ocorram. A autora versa sobre esse assunto a partir de uma reflexão sobre o ato de educar.

Educar é escutar²⁵ o outro-criança, mobilizando ampliações de suas possibilidades de exploração do mundo. Assim, a educação compromete-se com a ‘cognição corporificada’²⁶, ou seja, relaciona-se não só com o que acontece na mente, no racional, na lógica, mas envolve espacialmente o corpo e a emoção (Guimarães, 2014, p. 90).

E, na sequência, complementa:

Se considerarmos uma criança ativa, exploradora e criadora de sentidos, é preciso pensar um espaço e um educador que deem apoio aos seus movimentos, que incentivem sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades. Compreender a educação como mobilizadora da capacidade da criança de produzir sentido sobre o mundo e não repetir padrões já existentes implica um desenho de espaço e um determinado papel de educador (Guimarães, 2014, p. 90).

Segundo Lima (1989), o espaço não se define somente pela sua metragem, mas sim pela maneira como é vivenciado, transformando-se em ambiente de interações. A materialidade do espaço, juntamente com as interações humanas, revelam concepções de infância, práticas culturais e princípios que asseguram o trabalho diário com as crianças. Nesse sentido, Gobbato (2022, p. 32) assevera que “[a] identidade pedagógica das instituições repercute no modo de ambientação dos espaços”.

Staccioli (2013, p. 35) reverbera que o ambiente preparado e organizado para a criança é um local que expõe mensagens e solicitações. “Não é um lugar neutro, uma zona culturalmente sem forças, nem um espaço casual. Em um ambiente bem preparado, as pessoas são levadas a agir de um modo e não de outro [...]”.

O autor complementa:

Esse viver da criança em um espaço organizado é apenas aparentemente ‘casual’: sabemos todos que reagimos de maneira diferente de acordo com os lugares e as situações que estamos vivendo. Um ambiente confuso produz situações confusas, um ambiente muito rígido dá origem a comportamentos desviantes, um ambiente muito vazio torna-se desmotivador etc. Um ambiente preparado expõe a criança a estímulos precisos e lhes envia sinais identificáveis (Staccioli, 2013, p. 35).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) apresentam a visão de criança como sujeito do processo de Educação. A partir do que é versado nessa publicação, compreende-se que, mediante ao acesso ao conhecimento científico, a criança, desde o seu nascimento, busca atribuir significado à sua experiência e, nesse processo, empenha-se em conhecer o mundo material e social, ampliando gradativamente sua curiosidade e inquietações,

²⁵ A autora faz uma explicação ao utilizar o termo escutar, pois alega que se refere especialmente à ideia dos educadores italianos da “escuta como metáfora”, pois compreende-se a escuta com os diversos sentidos: o olhar, o sentir, o ouvir a criança.

²⁶ A autora faz uma explicação sobre o termo utilizado, explicita que a ideia da cognição ou aprendizagem corporificada e como criação de sentidos é fundamentada no trabalho de Kastrup (1999).

mediadas pelas orientações, materiais, espaços e tempos que organizam as situações de aprendizagem.

O documento destaca que:

As instituições de Educação Infantil devem tanto oferecer espaço limpo, seguro e voltado para garantir a saúde infantil quanto se organizar como ambientes acolhedores, desafiadores e inclusivos, plenos de interações, explorações e descobertas partilhadas com outras crianças e com o professor. Elas ainda devem criar contextos que articulem diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses (Brasil, 2013, p. 91).

Nessa conjectura, é reconhecida a necessidade de o planejamento curricular assegurar condições para a organização do tempo cotidiano das instituições de Educação Infantil de maneira que ocorra o equilíbrio necessário para o desenvolvimento infantil no que concerne a concentração e movimentação, segurança e desafios, vivências pessoais e experiências coletivas. O texto explicita que:

[...] é preciso haver a estruturação de espaços que facilitem que as crianças interajam e construam sua cultura de pares, e favoreçam o contato com a diversidade de produtos culturais (livros de literatura, brinquedos, objetos e outros materiais), de manifestações artísticas e com elementos da natureza. Junto com isso, há necessidade de uma infra-estrutura e de formas de funcionamento da instituição que garantam ao espaço físico a adequada conservação, acessibilidade, estética, ventilação, insolação, luminosidade, acústica, higiene, segurança e dimensões em relação ao tamanho dos grupos e ao tipo de atividades realizadas (Brasil, 2013, p. 91).

É reconhecida a importância do professor diante da proposta de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades, conforme destacado:

A professora e o professor necessitam articular condições de organização dos espaços, tempos, materiais e das interações nas atividades para que as crianças possam expressar sua imaginação nos gestos, no corpo, na oralidade e/ou na língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita. A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional (Brasil, 2013, p. 93).

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) apresentam considerações relevantes sobre critérios de autoavaliação das instituições. O documento elaborado sob a coordenação conjunta do Ministério da Educação, por meio da Secretaria da Educação Básica,

da Ação Educativa, da Fundação Orsa, UNDIME e do UNICEF, se caracteriza como um instrumento de autoavaliação da qualidade das instituições de Educação Infantil através de um processo participativo.

Esse documento tem por objetivo principal apresentar contribuições para as equipes das instituições de Educação Infantil elaborarem práticas educativas que respeitem os direitos fundamentais das crianças e colaborem na construção de uma sociedade mais democrática.

É apresentado, com brevidade, o percurso histórico que a Educação Infantil percorreu na busca de qualificar o seu atendimento. São apresentados alguns critérios para que a gestão, juntamente com os profissionais que atuam na instituição, pais e também a comunidade escolar, possam avaliar a qualidade da instituição à qual pertencem, considerando as especificidades do cenário em que estão inseridos.

O documento visa oferecer auxílio às equipes que atuam na Educação Infantil, com famílias e pessoas da comunidade, a participarem de processos de autoavaliação da qualidade dessas instituições. Destacamos o item do documento denominado “A avaliação da Dimensão Espaço, Materiais e Mobiliário”, em que são apresentados três indicadores para serem refletidos e avaliados pela equipe: espaços e mobiliários que favorecem as experiências das crianças; materiais variados e acessíveis às crianças; espaços, materiais e mobiliários para responder aos interesses e necessidades dos adultos.

Ressalta a importância de professores terem à disposição materiais, brinquedos e livros em quantidade suficiente para que as crianças os utilizem com tranquilidade. Entretanto, é destacada a necessidade de levar em conta não somente a existência desses materiais, mas também sua acessibilidade e a maneira como são apresentados às crianças, como são guardados e conservados.

Quanto aos espaços, é sublinhado no documento que estes devem proporcionar os registros dos projetos desenvolvidos, assim como as produções infantis.

Desenhos, fotos, objetos em três dimensões, materiais escritos e imagens de manifestações da expressão infantil estimulam as trocas e novas iniciativas, demonstram resultados do trabalho realizado e constituem um acervo precioso da instituição (Brasil, 2009b, p. 50).

Sobre os registros das atividades e projetos desenvolvidos, Costa (2023, p. 78) destaca que “[a] documentação das atividades registra as etapas do processo de desenvolvimento das crianças e está alinhada ao fortalecimento da relação com a família”.

A autora complementa que “[o]s registros possibilitam aos professores e aos familiares acompanharem a evolução das crianças, saberem sobre o que está acontecendo na instituição, e às próprias crianças se identificarem como integrantes daquele espaço” (Costa, 2023, p. 78).

Gandini (1999, p. 155-156) versa sobre a potencialidade do espaço para a documentação das atividades e faz ponderações importantes sobre o espaço que documenta.

[...] as exposições internas, além de serem bem-desenhadas e de contribuírem para o aconchego do espaço, oferecem documentação sobre atividades específicas, sobre o enfoque educacional e sobre as etapas de seu processo. Acima de tudo, é um modo de transmitir aos pais, aos colegas e aos visitantes o potencial das crianças, suas capacidades em desenvolvimento e o que ocorre na escola. Naturalmente, também torna as crianças conscientes da consideração que os adultos têm por seus trabalhos.

Para discutir sobre a qualidade na Educação Infantil, como versa o documento, é necessário refletir sobre as práticas adotadas no cotidiano escolar, as relações estabelecidas com as crianças e o desenvolvimento do sentimento de pertencimento.

Marandola Júnior (2012, p. 7), ao prefaciар o livro: *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência* – autoria de Tuan (2013), destaca que, a partir das proposituras do autor, é possível compreender que “[...] lugar é construído a partir da experiência e dos sentidos, envolvendo sentimento e entendimento, num processo de envolvimento geográfico do corpo amalgamado com a cultura, a história, as relações sociais e a paisagem”.

Tuan (2012, p. 7), em suas obras, apresenta o termo *Topofilia* e explica sua essência: “[...] *topofilia* é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico”. Marandola Júnior (2011) reflete sobre o termo em destaque e complementa que o objetivo do autor em suas obras é enfatizar o “amor ao lugar”, o laço afetivo que nos envolve ao ambiente, em busca de esperança e força necessárias para superar momentos difíceis.

Sobre o processo de transformação de espaço em lugar, Cocito (2017, p. 137) assevera que “[u]m espaço só se tornará significativo e se transformará em lugar se nele existir acolhimento, apropriação e pertencimento, esses são os elementos chaves que devem ser considerados durante o processo de organização do espaço e arranjo espacial”.

De acordo com Cocito (2017, p. 128):

É pertinente destacar que a qualidade em Educação Infantil refere-se essencialmente a ações dotadas de intencionalidade pedagógica e fazeres genuínos e autênticos, embasados no respeito a criança e a práticas ancoradas na sensibilidade, humanidade e comprometimento com a infância. É fundamental que a criança se sinta segura, protegida na instituição de Educação Infantil. Torna-se essencial que construa laços afetivos com a instituição e as pessoas, e desenvolva sentimentos de pertencimento.

Ao tratar sobre o elo afetivo entre as pessoas e o ambiente vivido e o conceito de lugar, Cocito (2017) se apoia nas ideias de Geografia humanista, que tem entre os seus representantes Tuan (2012; 2013).

Nessa perspectiva, quando fazemos menção ao termo lugar estamos nos referindo ao espaço/ambiente vivido e interiorizado pelo sujeito. É um processo individual, singular, imensurável, particular, subjetivo, cuja gênese está dentro de cada sujeito que habita e vive em espaços e ambientes. Lugar é emoção, sentimento, afeto, valor (Cocito, 2017, p. 92).

Tuan (2011), ao discorrer sobre *Espaço, Tempo e Lugar: um arcabouço humanista*, destaca sobre a intensidade das experiências com o lugar durante a infância.

Três anos de experiência na infância ou na adolescência não são a mesma coisa que três anos na maturidade. Muitas das experiências mais profundas com o lugar ocorrem na infância. O mundo sensorial da criança é um mundo ao qual os adultos, de vez em quando, desejam voltar mas não podem (Tuan, 2011, p. 14).

Corroborando tal discussão, as *Diretrizes em Ação: qualidade no dia a dia da Educação Infantil* (2015) apresentam considerações sobre a busca pela qualidade no cotidiano das instituições de Educação Infantil. O documento é apresentado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB-COEDI).

Trata-se de um guia informativo, resultante do trabalho realizado em 2011 e 2013, em parceria com o Instituto Avisa Lá, em 20 municípios da Baixada Maranhense e Imperatriz, no Estado do Maranhão. O projeto teve por objetivo apoiar os municípios na implementação, em suas práticas educativas, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) e, consequentemente, por meio de sua publicação, inspirar novas práticas e reflexões, no sentido de contribuir para a qualidade dos processos educativos nas creches e pré-escolas de todo o país.

A ideia principal da publicação do material é que os vídeos e os guias sejam usados pelas equipes técnicas dos municípios nos encontros de formação continuada com diretores, coordenadores, professores e equipes de apoio, na intenção de aproximar práticas locais de princípios e resoluções das DCNEIs.

O documento deixa claro que as orientações tratam de sugestões acerca do que pode ser trabalhado no cotidiano das instituições. É apenas um material com sugestões, haja vista que cada cidade deve considerar sua realidade e suas respectivas necessidades.

Destacamos os pontos relevantes sobre o espaço escolar que foram elencados no decorrer do documento, acompanhados de reflexões sobre o trabalho que é realizado nas instituições de Educação Infantil, a saber:

A concretude dos espaços e a disposição dos materiais são elementos decisivos para revelar a identidade da Educação Infantil e, por consequência, o papel dos profissionais. Portanto, observar os espaços das creches e pré-escolas, bem como refletir sobre eles, ajuda a entender o lugar da criança na sociedade, nas secretarias da educação e junto aos profissionais da área (Avisa Lá, 2015, p.14).

Nas páginas iniciais, o documento apresenta a função reveladora da identidade da Educação Infantil e de seus profissionais por meio da concretude dos espaços e materiais, o que é reforçado nas linhas posteriores. “Para valorizar a cultura local e conferir identidade aos ambientes educativos, é preciso considerar que os espaços não são neutros, isto é, eles revelam valores, concepções de mundo e de criança” (Avisa Lá, 2015, p. 18).

O documento convida a leitura através da relação que estabelece com trechos das DCNEIs e práticas pedagógicas realizadas com as crianças pertencentes ao projeto, além das reflexões constantes ao final de cada tópico, que instigam os profissionais a repensarem sobre as condições ofertadas pelos municípios.

As fotografias das práticas e os desenhos produzidos pelas crianças, inseridos de maneira estética no decorrer do documento, motivam os leitores a conhecer o seu teor e apreciar suas proposituras.

Em análise as reflexões estabelecidas no documento, destacamos as que se referem aos espaços externos, que se constituem no foco desta investigação.

Fazendo uma análise dos espaços externos das creches e pré-escolas vocês diriam que eles são bem aproveitados? Quantos minutos por dia as crianças ficam nas áreas externas? Vocês diriam que as crianças ficam mais nas salas? Em caso positivo, quais passos teriam de ser percorridos para mudar essa situação? Além do brincar que outras atividades podem ocorrer nos espaços externos? Como se resolve a questão da falta de sombra nos espaços externos? (Avisa Lá, 2015, p. 32).

Por meio dos questionamentos apresentados acima, compreende-se que o emparedamento²⁷ das crianças é uma ação cada vez mais corriqueira em diferentes regiões do nosso país, além de ser um ponto a ser focalizado durante essa investigação, servindo-nos de

²⁷ Expressão utilizada por Tiriba (2005) para designar a ação de manter as crianças entre paredes nos muitos espaços além das salas de referência das Instituições de Educação Infantil.

alerta para os desdobramentos que a ação de empregar as crianças acarretam seu desenvolvimento. As indagações prosseguem:

[...] Por que é importante aproveitar todo o espaço da escola? Quais os tipos de atividades que podem ser desenvolvidos nas áreas externas? Reorganizar os espaços da escola envolveria quais ações? Quais os benefícios para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em se tratando de atividades variadas na área externa? (Avisa Lá, 2015, p. 32).

Tiriba (2017) considera fundamental investir no propósito de desemparedar e conquistar os espaços que estão para além dos muros escolares, pois, de acordo com a autora, não apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens.

Na próxima seção, evidenciamos a necessidade da escola de Educação Infantil ser de fato um lugar de encontro, encontro entre crianças, entre crianças e adultos e entre pessoas e a natureza, permitindo uma relação de sensibilidade, descobertas, afetos e encantamentos.

Destacamos que, para que isso ocorra, os espaços pouco habitados das instituições, ou seja, os espaços externos, devem ser colocados no centro das discussões, dada a urgência pela luta do desemparedamento da infância.

4 O DESEMPAREDAMENTO DA INFÂNCIA: OPORTUNIDADES DE ENCONTROS COM A NATUREZA E COM OS PARES

*“Nós desaprendemos de ver na simples Natureza
o sumo bem pelo qual nosso espírito anseia.”*
(Rudolf Steiner)

Nesta seção, apresentamos reflexões sobre a necessidade e a urgência da discussão sobre o desemparedamento da infância e evidenciamos as inúmeras possibilidades que o espaço externo da escola oferece para o desenvolvimento integral das crianças.

O documento *Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil* (2006) destaca que é comum nas instituições de Educação Infantil do Brasil a precariedade de espaços externos ou espaços alternativos que propiciem às crianças a possibilidade de estarem ao ar livre, em atividades de movimentação ampla, de convivência, de brincadeira e de exploração do ambiente.

Barros (2018, p. 20-21), ao abordar os espaços das escolas, conclui que:

Algumas pesquisas nos dão pistas de que as crianças têm pouco contato com a natureza nesses espaços. A razão mais aparente é o fato de parte das escolas não possuir ambientes naturais ou espaços que potencializem o brincar e o aprender ao ar livre. De fato, é notável que em alguns casos os pátios escolares sofrem com a supressão dos seus espaços, seja por serem considerados de pouca importância em termos pedagógicos, ou pelo aumento da demanda por vagas e outras infraestruturas. Porém, uma análise mais profunda do processo educacional aponta a necessidade de refletirmos e requalificarmos também as práticas, a organização as rotinas e o tempo escolar, reconhecendo no valor do brincar e do aprender com a - e na - natureza um dos elementos centrais de uma educação vinculada com a própria vida (Barros, 2018, p. 20-21).

Sabemos que a escola, inclusive a escola de Educação Infantil, é permeada de diretrizes, rotinas pré-estabelecidas pelos adultos, orientações advindas dos órgãos responsáveis, entregas burocráticas, prazos a cumprir e regras a seguir. Diante de tantas demandas e exigências, adultos e crianças são, dia após dia, envolvidos em uma rotina mecânica de afazeres que, por vezes, não possibilitam “encontros”. Encontros e trocas entre as crianças, encontros e trocas entre as crianças e os adultos e encontros e trocas entre as pessoas e a natureza, lembrando que somos parte integrante da natureza.

Tiriba (2023, p. 195) faz um apelo em relação a necessidade das creches e pré-escolas se tornarem em espaços de bons encontros: “[s]onhamos com uma escola que seja espaço de acolhida e pertencimento, de liberdade, experimentação e criatividade”.

Encontros que favorecem olhares, conversas, escutas, trocas e contemplações em ambientes abertos e em contato com a natureza, infelizmente, são secundarizados, ou simplesmente negligenciados no processo educativo. A convivência nos espaços externos e o contato com a natureza está sendo cada vez mais reduzido, e muitas crianças passam a maior parte da rotina escolar confinadas em espaços internos, como as salas de referência.

Além disso, Tiriba (2023, p. 17) faz um apelo sobre a urgência de pautar discussões sobre o fato de as crianças permanecerem a maior parte do tempo em espaços entre paredes. “Distantes do sol, da água, da terra, do vento, dos centros urbanos, as crianças não brincam mais onde historicamente os humanos brincaram [...]”.

Antônio e Tavares (2019) evidenciam que educar é formação humana, é humanização e que essa formação se desenvolve na convivência com outros sujeitos. Assim, a mais significativa dimensão dessa experiência educativa é o encontro humano, a interação humana, a convivência de ensinar e aprender, que é também criação e recriação de sentido. De acordo com os autores, “[a] criança é sujeito humano em formação: precisa ser assim reconhecida e reconhecer-se, na convivência com os adultos e com as outras crianças. Sujeito entre sujeitos, o que pressupõe escuta e diálogo” (Antônio; Tavares, 2019, p. 21).

Tiriba (2018) discute a respeito da importância das interações e das brincadeiras com a natureza:

Se a Constituição brasileira de 1988 declara as crianças cidadãs de direito, a escuta de seus desejos corresponde ao respeito a um princípio democrático. O compromisso com as interações e as brincadeiras com a natureza seria decorrente dessa escuta e implicaria em uma pedagogia do desemparedamento. Entretanto, elas permanecem horas a fio confinadas nas escolas, lugar obrigatoriamente frequentado por todas as crianças brasileiras a partir dos quatro anos de idade.

Carvalho (2004), assim como Tiriba (2023), também manifesta preocupação das crianças serem privadas do contato com a natureza:

[...] a de se pensar nos espaços ao ar livre, pois muitas crianças, hoje, têm pouca oportunidade para brincadeiras com contato com a natureza, fora da creche ou pré-escola. Contato com a natureza contribui para o desenvolvimento de interesse e preocupação com o meio ambiente, passo essencial para uma educação ambiental; contribui ainda para um alerta físico e mental, para o desenvolvimento de autonomia, oferecendo oportunidades para aprendizagens e brincadeiras mais ricas e complexas [...] (Carvalho, 2004, p. 187).

Horn e Barbosa (2022) chamam a atenção para o fenômeno do mundo contemporâneo, em que as crianças cada vez mais vivem suas infâncias distantes de oportunidades de convívio

com a natureza. Brincadeiras com terra, água e pedras, por exemplo, estão se tornando inexistentes nesse cotidiano.

Horn e Barbosa (2022, p. 2) problematizam que:

[...] podemos pensar que muitas crianças frequentam escolas infantis e, nesses espaços, muitas vezes, lhes é imposta uma prática pedagógica cuja identidade se alinha com um modelo tradicional de educação. Ou seja, um cotidiano que ‘ensina’, em que é importante prioritariamente as mesas, os berços, as cadeiras. Nessa perspectiva as crianças ‘passivamente aprendem’, confinadas entre quatro paredes.

Tiriba (2023) problematiza a realidade cotidiana de crianças nas instituições de Educação Infantil no que se refere a longos períodos em espaços fechados, intermináveis esperas, rotinas que não respeitam os ritmos próprios das crianças, sem considerar seus interesses e desejos.

Nesse sentido, afirma que: “[a]s escolas são espaços onde as crianças passam, diariamente, sistematicamente, muitas horas diárias, por longos períodos de sua vida, justo os primeiros de sua existência” (Tiriba, 2023, p. 35).

Sarmiento (2018), ao discutir sobre a infância e a cidade, adverte para a institucionalização, considerando-a como um dos fatores de restrição da cidadania infantil. Segundo o autor, a institucionalização:

tem um duplo sentido: constituição da infância como um ‘fato social’, por efeito da associação às crianças de um conjunto de ideias e concepções normativas; e colocação das crianças sob a égide de instituições sociais, isto é, de organizações destinadas ao cumprimento da missão de se ocupar das crianças e de as constituir de acordo com aquelas mesmas concepções normativas (Sarmiento, 2018, p. 235).

Sarmiento pondera que na cidade “[...] proliferam as instituições para as crianças – escolas, jardins de infância, ateliês de tempos livres, clubes, lares e instituições de acolhimento etc. O processo de institucionalização incrementa as regras e os limites de ação das crianças no espaço” (Sarmiento, 2018, p. 235).

Horn e Barbosa (2022, p. 66) também discutem sobre o cotidiano nas instituições de Educação Infantil e as implicações decorrentes da organização curricular.

Pensar no dia a dia das crianças pequenas que frequentam instituições de educação infantil, a maioria delas por mais de oito horas diárias, nos chama a atenção para a grande responsabilidade que temos como educadores, a fim de tornar esse cotidiano qualificado, para que elas encontrem sentido pessoal naquilo que realizam. Sobre tudo, é importante que esse tempo seja prazeroso e instigante para todos os sujeitos envolvidos na escola.

Durante as leituras e estudos das obras de Horn e Barbosa (2022), nos deparamos com o termo “desemparedamento”. As autoras se referem a Tiriba (2018), ao destacarem que: “[o] movimento de ‘desemparedamento’ das escolas infantis traz importantes contribuições para as práticas pedagógicas com as crianças a partir de uma leitura social do mundo onde vivemos” (Horn; Barbosa, 2022, p. 29).

Horn e Barbosa (2022, p. 29) afirmam que:

Nos últimos anos, as políticas educativas para a primeira infância têm procurado garantir às crianças pequenas o acesso aos espaços fora da escola, tanto nas regiões urbanizadas, como nos espaços naturais, pois é amplamente reconhecida a importância dessas experiências de acesso a lugares diferenciados.

Assim sendo, elas enaltecem os espaços ao ar livre na história da Educação infantil e asseveram:

A natureza permite a ação das crianças com maior independência de liberdade, o que qualifica a brincadeira, pois há muitos modos de brincar e jogar nos parques, pátios, jardins e campos, e, finalmente, possibilita estabelecer novos relacionamentos entre crianças de diferentes sexos, idades e estilos (Horn; Barbosa, 2022, p. 29).

Gobbato (2022), ao fazer um relato de experiência intitulado *Um olhar sobre o espaço externo nas instituições infantis da Dinamarca: entre lembranças e inspirações*, percebeu na cultura dinamarquesa a preocupação com as questões ambientais. A autora afirma que a relação da criança com a natureza faz parte de um projeto que não se restringe aos limites da escola, pois as escolhas pedagógicas se relacionam a posições mais amplas – políticas, sociais e culturais. “Proporcionar que as crianças frequentem o espaço exterior, desde pequenas, envolve uma perspectiva de cidadania que se refere à vida em comum, ao coletivo, à formação integral dos sujeitos, ao cuidado com o planeta” (Gobbato, 2022, p. 31).

A autora afirma que: “[a]o ar livre, as crianças realizam importantes aprendizagens relacionadas a movimento, autonomia, corpo, linguagem, natureza e cultura, pensamento matemático, mundo físico e social, construindo conhecimentos de modo integrado” (Gobbato, 2022, p. 41).

Nesse sentido, a autora conclui:

Afinal, seja em um pátio pequeno de uma escola na capital, seja no terreno amplo e sem cercas de uma escola do campo, temos que pensar na nossa responsabilidade de educar as crianças para cuidarem da Terra. Fortalecer uma educação infantil que invista esforços para a construção de relações próximas e amáveis entre as crianças e a natureza (Gobbato, 2022, p. 41).

Simões (2022, p. 62), por meio de relatos de experiências a partir de dados coletados de sua pesquisa de mestrado, destaca que caracteriza o pátio como um grande laboratório. “É mais do que um lugar apenas para passar o tempo. É um outro lugar. Um lugar para a singularidade traçar laços afetivos e científicos consigo e com a coletividade”.

Staccioli (2013), ao se referir ao jardim da escola, faz menção aos “lugares escondidos”, ou seja, lugares onde as crianças podem ficar tranquilas, inventar brincadeiras simbólicas, entre outras inúmeras possibilidades. Tais colocações são oportunas e vão ao encontro das considerações de Lopes (2013) ao tratar dos territórios da infância.

Para Lopes (2013, p. 291), os territórios da infância são “[...] lugares dados, vedados, transgressões espaciais, passam a ter grande relevância nas pesquisas da Geografia da infância”.

Lopes (2008), diante das observações coletadas em sua pesquisa, na produção dos territórios de infância e nas construções de suas culturas de infância, evidencia que as crianças vivenciam o espaço a partir de diversas dimensões. O autor percebeu a constante capacidade de transformação da lógica espacial, bem como o estabelecimento de lugares e territórios e destaca que para as crianças a prática espacial é uma prática de lugar-território, posto que apreendem o espaço em suas escalas vivenciais a partir de seus pares, do mundo adulto, da sociedade em que estão inseridas.

Conforme apresentado por Lopes (2008) na constituição dos territórios-lugares, pode-se perceber a presença dos processos de:

- subversão do espaço, de ir contra o instituído, em que as crianças sabem dos espaços que são tidos como proibidos, mas muitas vezes acessados a partir de suas interações com os pares;
- nos processos de subversão da ordem previamente instituída está presente não só o acesso ao espaço vedado, mas também na forma original dos objetos, nos artefatos de infância e nas maneiras como são utilizados, como os brinquedos presentes nos parques, nas praças e em outros locais, que geral mente fogem ao padrão inicial (Lopes, 2008, p. 78).

Horn e Barbosa (2022) defendem os espaços externos, como pátios, jardins e quintais, como locais privilegiados e promotores de ricas e prazerosas aprendizagens:

Os pátios, jardins e quintais são laboratórios abertos, ao ar livre, para as crianças intercambiarem com a natureza. Esses espaços desafiam os adultos, pois eles têm a necessidade de estabelecer uma relação de controle, de “garantia” de segurança, de proteção, muitas vezes excessiva, que não dá espaço para a aprendizagem livre das crianças (Horn; Barbosa, 2022, p. 54).

Sarmento (2018) considera que a domesticação é um fator de restrição da cidadania. Para o autor, a “[d]omesticação é a designação adotada por Leverett (2011) para identificar o facto de um conjunto alargado de atividades de uso livre pelas crianças ter, no espaço urbano, sucessivamente vindo a ser controlado pelos adultos” (Sarmento, 2018, p. 234).

Os espaços e as rotinas escolares ainda estão voltados para o protagonismo do adulto e não da criança. Em contraposição a esta perspectiva, destacamos a necessidade de a escola de Educação Infantil considerar as necessidades e interesses das crianças e ser de fato um lugar de encontro, encontro entre crianças, entre crianças e adultos e entre pessoas e a natureza, permitindo uma relação de sensibilidade, descobertas, afetos e encantamentos.

Alinhados com as concepções de Tiriba (2023), Horn e Barbosa (2022), Carvalho (2004), Simões (2022) e aos documentos oficiais da Educação Infantil que versam sobre a relevância dos espaços externos para que as crianças se movimentem e tenham contato com a natureza e sobre a importância da escuta, do diálogo e da observação das necessidades e dos interesses das crianças, bem como do reconhecimento delas como capazes de ressignificar e transformar os espaços, consideramos como objetivo deste trabalho reorganizar os espaços externos da instituição investigada, juntamente com as crianças, tornando-os mais acolhedores, atrativos e promotores de aprendizagem.

Neste contexto, nos propomos, em parceria com as crianças, ressignificar os espaços externos da escola e contribuir para o desemparedamento da infância oportunizando encontros com a natureza e com os pares.

O material intitulado *Desemparedamento da Infância: a escola como lugar de encontro com a natureza*, que faz parte do programa Criança e Natureza, promovido pelo instituto Alana, organizado por Barros (2018), e que conta com o prefácio escrito por Tiriba (2018), traz importantes reflexões pertinentes à temática desta investigação. A obra sistematiza caminhos do processo de ressignificação dos espaços escolares como lugares potenciais para o encontro da criança com a natureza e como essa conexão pode favorecer seu desenvolvimento e aprendizado.

Esse programa tem como objetivo criar condições favoráveis para que as crianças cresçam em contato com a natureza. A decisão de investir em um programa como esse foi pautada na percepção de que a criança está cada vez mais emparedada e institucionalizada, e de que lhe falta tempo e liberdade para interagir com espaços mais amplos e com a natureza (Fleury, 2018).

A coordenadora do programa destaca que reconhece o brincar livre como intrínseco à infância, como linguagem essencial por meio da qual a criança descobre e apreende o mundo.

Ela ainda complementa, “[...] na natureza, a criança brinca através da inteligência de seu corpo e está potente. Ao mesmo tempo, a natureza é ninho e refúgio para momentos de solidão e introspecção” (Fleury, 2018, p. 12).

No decorrer da leitura e análise do material, identificamos pontos de reflexão que nos conscientizam sobre a relevância desse programa e a urgência de proporcionarmos esse contato diário com a natureza a todas as crianças. De acordo com Fleury (2018), a proposta de empreender um programa que busca resgatar o contato com a natureza em uma sociedade desigual, predominantemente urbana e com necessidades básicas urgentes, parece incoerente para muitos. Porém, a coordenadora do programa argumenta tal relevância.

Para nós, é validar a interdependência entre ser humano e natureza, contribuindo para a construção de outra visão de mundo, pautada pelo respeito a todas as formas de vida. É a possibilidade de transformar realidades opressoras, de repensar a cidade, de oferecer alternativas às telas (Fleury, 2018, p. 12).

A escola pública em especial foi indicada como lugar fundamental para estimular o contato das crianças com a natureza, após estudo sobre a relação entre a criança e a natureza no Brasil urbano, promovido pelo instituto Alana. “Ela acaba sendo a esperança de vivência de aspectos fundamentais da infância, já pouco possível em outros ambientes” (Fleury, 2018, p. 13).

O material destaca práticas exitosas, algumas ideias e pesquisas no que concerne aos benefícios do brincar livre e do aprendizado em ambientes naturais no contexto escolar. Fleury (2018, p. 15) finaliza a apresentação do documento com a seguinte explanação:

Nosso desejo de divulgar essas boas notícias e práticas foi a principal motivação desta publicação, cuja intenção é sistematizar e descrever alguns caminhos que, em geral, fazem parte do processo de desemparedamento e ressignificação dos espaços escolares. Apesar de sabermos que cada escola ou rede de ensino, a partir de sua realidade, constrói a própria história, consideramos que esses caminhos são essenciais, já que podem contribuir para formarmos uma rede muito potente de experiências exitosas de ressignificação e requalificação dos espaços escolares e não-escolares, a partir da desregulação de sua natureza emparedada.

Nos causam inquietações os apontamentos contidos no material sobre as consequências do distanciamento atual entre as crianças e a natureza, caracterizado como uma importante crise do nosso tempo. A natureza já não faz parte dos contextos infantis urbanos, o mundo natural não é mais visto como elemento essencial da infância e isso traz impactos significativos e preocupantes. Algumas das consequências desse distanciamento apresentadas referem-se à obesidade, à hiperatividade, ao déficit de atenção, ao desequilíbrio emocional, à baixa

motricidade e à miopia, esses são alguns dos impactos na saúde das crianças mais evidentes causados por esse contexto, de acordo com Barros (2018).

A autora dá sequência em suas proposituras discorrendo sobre o termo cunhado por Louv (2016) “transtorno do déficit de natureza”, que está relacionado ao impacto negativo da falta da natureza na vida das crianças, especialmente aquelas que vivem em contextos urbanos. Trata-se de um termo utilizado para chamar a atenção para uma questão emergente e urgente.

Barros (2018, p. 17) prossegue:

[...] nos últimos anos vimos surgir muitas pesquisas que sugerem o que alguns educadores, pais e especialistas atestam há décadas: o convívio com a natureza na infância, especialmente por meio do brincar livre, ajuda a fomentar a criatividade, a iniciativa, a autoconfiança, a capacidade de escolha, de tomar decisões e de resolver problemas, o que por sua vez contribui para o desenvolvimento integral da criança. Isso sem falar nos benefícios mais ligados aos campos da ética e da sensibilidade, como encantamento, empatia, humildade e senso de pertencimento.

Antônio e Tavares (2019) destacam que a empatia também assinala uma necessidade vital na educação das crianças. Os autores alertam que a experiência afetiva é tão importante quanto o raciocínio. “Não devemos dissociar o sensitivo e o intelectual, fazer abismos entre o sentir e o pensar. A criança sente e pensa inseparavelmente” (Antônio; Tavares, 2019, p. 34).

Historicamente, no mundo moderno foi feita a separação cada vez mais extrema entre o sensível e o racional. Para nós, trata-se agora de religar sensibilidade e inteligência. Essa é uma necessidade vital do nosso tempo, e ainda mais da educação das crianças. Trata-se de reaprender a inteligência da sensibilidade e a sensibilidade da inteligência. Reaprender que o afeto é também forma de conhecimento. Reaprender que a cognição tem motivações afetivas (Antônio; Tavares, 2019, p. 34).

Diante de tais evidências e atentos a essas questões, um grupo de especialistas, pesquisadores, pais, educadores, no Brasil e em diversos outros países, dedicam-se a compreender os motivos do adoecimento de muitas crianças. Barros (2018, p. 19) esclarece:

um número significativo de especialistas, educadores e pais no mundo todo, assim como no Brasil, vêm se dedicando a entender o que está adoecendo e tornando as crianças nervosas, agitadas, infelizes e com dificuldades de aprendizagem e convivência na escola. Um conjunto consistente de evidências científicas, em sua maior parte geradas fora do Brasil, sugere que um dos fatores seja o distanciamento entre as crianças e a natureza. Isso porque ambientes ricos em natureza, incluindo as escolas com pátios e áreas verdes, as praças e parques e os espaços livres e abertos para o brincar, ajudam na promoção da saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais.

Amato-Lourenço et al. (2016) discorrem sobre os efeitos benéficos que o contato com a natureza gera à saúde humana. Dentre esses benefícios, destaca: “[o]s efeitos positivos do

contato com áreas verdes foram observados em relação a longevidade, doenças cardiovasculares, obesidade, saúde mental, qualidade do sono [...]” (Amato-Lourenço et al., 2016, p. 113).

No decorrer da revisão, Amato-Lourenço et al. (2016) apresentam uma série de estudos que enfocam a associação entre áreas verdes e a saúde mental e física da população. Ressaltam que as áreas verdes possuem diversos benefícios, tanto ecossistêmicos como salutogênicos.

Em relação aos benefícios ecossistêmicos, os autores citam: regulação térmica, escoamento superficial, modulação de doenças infecciosas transmitidas por vetores, qualidade do ar, redução de ruídos, valorização imobiliária, produção de alimentos. No que se refere às áreas verdes e efeitos associados à saúde humana, os autores destacam: saúde mental, desenvolvimento cognitivo e atenção, além do combate à obesidade e ao sedentarismo, dentre outras discussões.

Horn e Barbosa (2022), no decorrer de sua obra, apresentam algumas experiências históricas internacionais e nacionais, com a intenção de discutir a relação entre criança, infância e natureza. Percebemos por meio das experiências citadas que a saúde, seja ela física ou emocional, está relacionada ao contato com os elementos da natureza.

Algumas das experiências relatadas foram:

- a) As irmãs McMillan: em 1911 fundaram uma *open-air nursery school*, devido à preocupação com as condições de saúde das crianças pequenas de famílias operárias e com a insalubridade e o confinamento presentes em várias instituições.

Elas redimensionaram o atendimento às crianças pequenas e agregaram a ele a obrigatoriedade de jardins para que todas tomassem sol e ar fresco, enquanto realizavam brincadeiras de movimento. Também definiram a importância das brincadeiras que envolviam água e areia, bem como a realização de passeios e contato com a natureza (Horn; Barbosa, 2022, p. 13).

- b) Jean- Ovide Decroly: afirmava que a vida se constrói nas relações com os meios social e natural. Conforme apresentado na obra, o autor destaca que as salas fechadas eram o pior local para as crianças, e o meio natural seria capaz de estimular suas potencialidades escondidas. De acordo com as ideias apresentadas sobre o teórico, a escola não é um lugar para enclausurar as crianças e a aula oficina deve substituir a aula auditório.

A primeira educação, que acontece com as crianças pequenas, se torna mais completa se for realizada próxima aos elementos da natureza. A natureza, e sua dinamicidade, desperta a curiosidade da criança, pois ela é variada, ritmada e poética (Horn; Barbosa, 2022, p. 17).

c) Escolas da floresta: no final do século XIX, pediatras e conselheiros escolares demandaram à prefeitura de Berlim, na Alemanha, a fundação de escolas nas florestas que pudessem atender crianças deficientes ou que estivessem doentes, especialmente com tuberculose, pois não conseguiam acompanhar a escola regular. Segundo esses especialistas, a vida na cidade deixava as crianças enfraquecidas, cansadas, sendo assim, sol e ar fresco eram fundamentais para a saúde e a educação. “[...] pouco a pouco essas escolas começaram a acolher crianças que não estavam doentes e também as pequenas” (Horn; Barbosa, 2022, p. 17);

d) Escolas Waldorf: os materiais da natureza são muito relevantes, geralmente, há espaços amplos e naturais por onde as crianças têm a possibilidade de se movimentarem. As brincadeiras livres nos espaços externos ocupam um longo tempo das crianças durante a rotina da escola. Elas estão sempre acompanhadas pelos adultos nos jardins, imitando suas ações na realização de atividades como: plantar, organizar um canteiro e coletar flores e essas experiências sociais se refletem nas brincadeiras entre as crianças.

A movimentação livre e contínua da criança a leva a compreender sua força, como equilibrar-se, o quão rápido é ou pode ser o seu corpo. As brincadeiras de crianças de variadas idades são estimuladas nos espaços. As materialidades naturais são vistas como muito educativas à sensoridade das crianças: toquinhos de madeira, panos, pedras, conchas, pinhas, sementes, frutos, panelinhas de cerâmica... (Horn; Barbosa, 2022, p. 19).

e) A experiência de Lóczy: essa experiência, na Hungria, também tem uma importante contribuição para a relação das crianças com a natureza. A preocupação central de sua fundadora, Emmi Pikler, médica pediatra, foi compreender o desenvolvimento do movimento corpóreo de bebês e crianças pequenas.

Partindo de uma análise crítica do comportamento convencional dos adultos com os bebês e do registro de suas observações sobre os movimentos livres das crianças, Pikler organizou uma proposta de trabalho com crianças de 0 a 3 anos sem intervenção direta do adulto, mas enfatizando a organização dos espaços, dos mobiliários e das materialidades (Horn; Barbosa, 2022, p. 19).

Conforme destacado por Horn e Barbosa (2022), o instituto Lóczy possui alguns princípios importantes, como as relações harmoniosas entre cuidadoras e crianças, a valorização da iniciativa das crianças e do direito ao movimento livre, a organização de grupos estáveis, a construção de uma imagem positiva de si, uma vida saudável e tranquila e, por fim, tempo ao ar livre.

Uma característica importante do espaço externo do Instituto era estar situado em um terreno com desnível, isto é, com um ligeiro declive coberto com grama, onde bebês e crianças brincavam. No parque também havia caixa de areia, escadas, camas de campanha para descansar e outros jogos e brinquedos adequados. O objetivo era fortalecer os pulmões e criar uma identidade de povo que vive sob condições climáticas inóspitas, mas que aprendeu a viver e conviver em seu contexto (Barbosa; Horn, 2022, p. 20).

- f) Os parques de aventura: surgiram no Reino Unido, a partir dos anos 1950 e 1960, inspirados na perspectiva de um arquiteto dinamarquês. São espaços naturais, cercados e organizados para as crianças. Consideram-se adequados para compor um parque de aventuras elementos naturais (pedras, palha), materiais de construção (madeira, martelo, pregos, canos), objetos de descarte (pneus, caixas, cones), pois oferecem suporte para o desenvolvimento da imaginação infantil. “São as próprias crianças que organizam os espaços e planejam as brincadeiras. Elas escolhem seus parceiros e tomam decisões” (Horn; Barbosa, 2022, p. 21).

[...] uma interessante informação é que o primeiro *playground* de aventuras foi criado em Emdrup, na Dinamarca, durante a resistência à ocupação nazista, para garantir a brincadeira das crianças sem interferência dos soldados. Um movimento de liberdade e resistência ante uma situação de controle social excessivo. (Horn; Barbosa, 2022, p. 21).

Segundo Horn e Barbosa (2022), evocar um pouco dessas experiências é relevante para lembrarmos que a discussão sobre a educação ao ar livre ou junto à natureza foi algo que acompanhou as discussões pedagógicas ao longo da história da Educação Infantil. É interessante destacar que compreender tais experiências e estratégias nos ajudam a ressignificá-las e não tentar reproduzi-las.

Também é importante observar o quanto diferentes campos de estudo tiveram próximos na construção das instituições educacionais para crianças de 0 a 6 anos. Os diferentes discursos – arquitetônico, médico, higienista, histórico, antropológico, demográfico, sociológico, educativo, psicopedagógico, feminista – datados pensaram e pensam a infância ontem e hoje, e, com isso, contribuem para o desenvolvimento de pedagogia da infância (Horn; Barbosa, 2022, p. 21).

Horn e Barbosa (2022, p. 29) evidenciam que os espaços naturais são de extrema importância para as crianças pequenas e apoiam o processo de aprendizagem, considerando que constituem desafios, exigem atitudes, forjam ações. “A natureza permite a ação das crianças com maior independência e liberdade, o que qualifica a brincadeira [...]”.

O Instituto Alana, em parceria com a Fundação Van Leer, desenvolveu experiências de implementação de parques naturalizados com municípios que fazem parte da Rede Urban 95, iniciativa que apoia cidades no desenvolvimento de políticas voltadas à primeira infância, tendo como visão o espaço público que beneficie as áreas verdes das cidades, o desenvolvimento integral das crianças e o enfrentamento da crise climática no planeta.

Inspirados nas vivências e no modo de se relacionar com a natureza dos povos originários e comunidades tradicionais de nosso país, e em experiências de implementação de parques públicos para as infâncias em países como Alemanha e Holanda, os parques naturalizados são espaços projetados a partir de elementos da natureza para brincar, aprender e conviver. Além disso, colaboram com a regeneração ambiental e o aumento da biodiversidade, tão necessários para a qualidade de vida de todos os seres vivos. Esses espaços têm se apresentado como uma alternativa aos parquinhos infantis convencionais e como uma forma de assegurar os direitos das crianças e de suas famílias a viverem em um ambiente de qualidade, promotor de saúde e bem-estar, e a brincarem livremente na natureza, sobretudo em áreas urbanas (Instituto Alana, 2024).

Esse guia tem por objetivo inspirar e apresentar caminhos para gestores públicos dispostos em realizar a implementação dos parques naturalizados. A partir do seu conteúdo, é possível conhecer a respeito dos parques naturalizados e, principalmente, sobre as formas de viabilizá-los nos municípios.

O documento apresenta, inicialmente, o que são espaços naturalizados para o brincar.

[...] são uma resposta urgente para devolver às crianças o direito às cidades, à conexão com a natureza e oportunizar a experiência do corpo ao ar livre como fonte de saúde, aprendizagem e lazer. São diversos inclusivos, com foco na paisagem e nas relações. Planejados, desenhados e executados de forma participativa, transversa e interdisciplinar, estão sempre alinhados com as referências culturais de cada território (Instituto Alana, 2024, p. 14).

Conforme destacado, entendemos que, embasados por estudos que indicam os benefícios da natureza para o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, a necessidade do desemparedamento das infâncias e da superação dos impactos da crescente desconexão das crianças do mundo natural (“transtorno do déficit de natureza”), esses espaços são essencialmente ao ar livre e constituídos de elementos naturais destinados às crianças e suas famílias.

Os espaços naturalizados promovem também uma ampliação da rede de áreas verdes da cidade e a recuperação de suas funções ecossistêmicas, beneficiando a resiliência das cidades e a própria natureza. Tais espaços representam uma alternativa aos locais de brincar tradicionais e são considerados uma inovação urbana e uma solução baseada na natureza, porque unem a um só tempo espaços para brincar, regeneração de áreas verdes e serviços ambientais (Instituto Alana, 2024, p. 15).

O documento esclarece que os espaços naturalizados para o brincar podem ser construídos em diferentes contextos e situações, e, no Brasil, vêm sendo organizados nas seguintes categorias:

- a) parque naturalizado: ideal para os espaços públicos;
- b) pátio escolar naturalizado: ideal para escolas e espaços educativos;
- c) ecossistemas do brincar: ideal para áreas protegidas e unidades de conservação.

Sobre os parques naturalizados, o documento apresenta que:

São paisagens para o brincar constituídas por elementos naturais e culturais. São repletos de possibilidades de interação, exploração e criação que incentivam o brincar livre, a convivência, o vínculo e o pertencimento ao espaço público, com a natureza e o prazer de estar a céu aberto. Simultaneamente, representam uma estratégia que favorece o aprendizado, o brincar e o desenvolvimento integral das crianças, e as reconhece como um importante agente de transformação da cidade. Parques naturalizados podem ser considerados uma solução baseada na natureza que beneficia as múltiplas infâncias enquanto colabora com o incremento de áreas verdes urbanas. É por isso que propomos sua implementação como uma opção de política socioambiental para as crianças e suas famílias (Instituto Alana, 2024, p. 17).

Sobre os benefícios e vantagens para as múltiplas infâncias, dos parques naturalizados, o documento elenca:

- promovem a conexão das crianças com a natureza, incrementando suas habilidades e interesses por meio da interação entre si, com a paisagem e com elementos naturais e culturais;
- oportunizam a vivência em um espaço de brincar em contato com a natureza, possibilitando que as crianças brinquem de forma mais ativa, criativa, livre, e por mais tempo;
- sensibilizam as crianças em relação à flora e à fauna características de sua região;
- favorecem a integração entre cultura e natureza, ao incluir elementos da cultura das infâncias de cada território nos brinquedos e mobiliário;
- estimulam o convívio e o vínculo intergeracional e entre as famílias, a cidade e seus espaços públicos, incentivando a valorização das áreas verdes;
- promovem os direitos fundamentais da criança ao brincar, ao meio ambiente, aos espaços públicos e à convivência comunitária;
- acolhem diferentes habilidades das crianças com ou sem deficiência, ao serem inclusivos (Instituto Alana, 2024, p. 21-22).

No que se refere ao espaço escolar, concordamos com Barros (2018, p. 20), quando menciona que: “[...] uma das peças desse complexo panorama que precisa mudar são os espaços educativos escolares e urbanos e a forma como a criança e todos nós os habitamos”. A autora afirma que “[p]ara muitas famílias com dificuldade de prover o que consideram essencial, a

escola torna-se uma aliada, sendo o único lugar onde, bem ou mal, as crianças terão experiências típicas da infância” (Barros, 2018, p. 20).

Cruz (2022) faz um apelo sobre a necessidade das crianças, principalmente aquelas mais vulneráveis, terem acesso a creches e pré-escolas que ofereçam espaços e materiais de qualidade para as suas brincadeiras, explorações, aventuras e aprendizagens.

Isso se torna ainda mais importante quando lembramos que boa parte dessas crianças, a maioria da população, via de regra, não tem essas oportunidades em suas próprias moradias e no entorno delas, com escassos parques e praticamente nenhuma área que se assemelhe a uma floresta ou bosque (Cruz, 2022, s.p.).

Horn e Barbosa (2022), em sintonia com as explanações de Cruz (2022), também evidenciam que a escola de educação infantil tem o papel de oferecer espaços de qualidade. Na opinião das autoras “[a] dificuldade de muitas famílias em possibilitar às crianças espaços lúdicos e condizentes com a vida infantil pode ser superada na escola infantil” (Horn; Barbosa, 2022, p. 7).

Ações como brincar na terra, na areia, ouvir os pássaros, observar as cores de uma borboleta ou de uma flor, ver uma joaninha nas folhas das árvores, tomar banho de chuva, criar esculturas a partir de um galho, brincar com gravetos, fazer sopas e bolos com terra e grama, subir nas árvores, escorregar nos barrancos de terra, sentir o cheiro das frutas no pé, sentir o cheiro da terra molhada, fazer comidinhas com pedras, sementes e frutas coletadas no chão, plantar e colher e tantas outras experiências que a natureza nos permite são experiências importantes que, conforme destacado por Barros (2018, p. 22), “[...] colocam a criança frente à beleza e ao mistério da vida”.

Simultaneamente, a qualidade sistêmica da natureza oferece à criança a noção de complexidade e interdependência, valores fundamentais para pensar sua ação no mundo e as próprias relações sociais, incluindo reflexões sobre o paradigma antropocêntrico. Portanto, se esses momentos não tiverem lugar na escola ou em outros territórios educativos, talvez não aconteçam na vida de grande parte das crianças, empobrecendo o repertório de experiências que elas podem (e devem) vivenciar. Experiências estas que permitem à criança se misturar ao mundo construindo aprendizagens significativas e subjetividades.

Em meio a tantas descobertas e aprendizagens que o contato com a natureza oportuniza às crianças, a escola e a sociedade de maneira geral ainda insistem em tratar as crianças separadas desse ambiente natural, esquecendo, portanto, a sua condição humana, a sua afiliação ao mundo natural, como ressalta Tiriba (2018).

Kjellsson (2017), em relato apresentado no vídeo, organizado pelo Instituto Alana, denominado *A natureza como espaço de acolhimento*, destaca que :“ [...] não é somente uma questão de tornar a área escolar mais verde, é também uma questão de mudar a paisagem na mente das pessoas.” Nessa direção, o foco da discussão não pode ficar restrito ao fato de as crianças estarem praticamente o dia todo em salas fechadas, com luz artificial e ar-condicionado, implica também na necessidade de nós, adultos, estarmos abertos a refletir sobre os prejuízos aos quais nossas crianças estão sendo submetidas diariamente.

Rabinovich (2004, p. 55) constata, por meio de seus estudos, que:

[...] algumas crianças no Brasil estariam sendo criadas sem terem espaço para a locomoção, por habitarem espaços muito reduzidos, como quartos em cortiços e não poderem estar usufruindo espaços exteriores, devido à sua ausência – áreas densamente povoadas – ou por sua inacessibilidade – falta de disponibilidade do adulto, falta de segurança, etc.

De acordo com a autora, “[e]studos baseados em aspectos evolutivos do desenvolvimento humano apontam para a locomoção em espaço livre como uma das principais alavancas para que o ser humano se constitua como tal, através dos séculos” (Rabinovich, 2004, p. 55).

Rabinovich (2004), ao revelar os dados e as análises de suas pesquisas, evidencia sua preocupação em investigar sobre espaço, cultura e desenvolvimento. Para tanto, faz menção a Tuan (1983) e destaca que o autor concebe o espaço em torno de duas forças – “lugar” e “espaçamento ou espaciosidade”. A primeira corresponde aos valores básicos de afeto e a outra à liberdade, à exploração livre do espaço. “A espaciosidade ou espaçamento equivaleria ao sentimento de liberdade, de se projetar no espaço, real e/ou metaforicamente.” (Rabinovich, 2004, p. 59).

Horn e Barbosa (2022, p. 2) dialogam na mesma linha que Rabinovich (2004) sobre a necessidade que a criança possui de estar em movimento, “[...] sabemos que elas não somente gostam, como necessitam estar e poder estar em movimento e interagir em espaços plenos de natureza”.

Barros (2018) destaca que, no âmbito da Educação Infantil, a necessidade de movimento e experiências sensoriais diversas acarretou na reflexão sobre a arquitetura dos espaços escolares.

O reconhecimento da necessidade das crianças de tomar sol, estar ao ar livre, desenvolver-se fisicamente, expandir-se em movimento, bem como outros aspectos emocionais e sociais, fez com que os espaços externos ultrapassassem o aspecto do paisagismo e também fossem considerados importantes para o uso e a circulação de crianças em escolas de educação infantil (Barros, 2018, p. 35).

Piorski (2016), em sua obra que busca explorar a imaginação do brincar e sua intimidade com os quatro elementos primordiais terra, fogo, água e ar, bem como revelar a voz livre e fluente da criança em sua trajetória de moldar a si própria, nos indica elementos essenciais para reflexões sobre essa temática. Ao tratar sobre os percursos da imaginação, Piorski (2016, p. 26) destaca:

A imaginação, na criança, é como a semente, que, em contato com a água, sai de sua latência, inibe os hormônios anticrescimento e inicia um poderoso processo elétrico, que acorda informações genéticas antiquíssimas com a função de reproduzir, proliferar, manter-se fiel à vida e à sua organicidade. Especialmente nos brinquedos da terra, a imaginação material cumpre essa função, é comprometida em garantir o devir, o aprofundamento da criança em suas raízes simbólicas, ancestrais, familiares, comunitárias e telúricas (natureza).

Piorski (2016) evidencia que a imaginação é a faculdade com a qual a criança dialoga com a vida, e quem tem a possibilidade de viver por mais tempo o alimento imaginário constrói uma organização sensorial mais aprofundada, sendo assim, devemos ter o compromisso de educar nossas crianças desde cedo e por bastante tempo nessa expressão do imaginário.

Conforme o autor destaca em entrevista ao Instituto Alana, “[...] É na imaginação que residem todos os elementos do brincar [...] Nesse sentido, a força imaginária conduz a criança a conhecer as experiências mais estruturantes da vida. E essas experiências estão na natureza.” (Piorski, 2016).

Assim, nesse tempo da vida, o imaginar trabalha pela totalidade do psiquismo em seu início, multiplica-se nos símbolos do início primordial. Se bem nutrido, amplia seu potencial, replica múltiplas possibilidades de representação, de subjetivação. Se aviltado, causa cisões, fraturas e se ramifica para subterfúgios danosos. Ou simplesmente atrofia, desfigurando as impressões e sensações de totalidade para um abrupto de precocidades e adultismos (Piorski, 2016, p. 27).

Ainda no que se refere aos percursos da imaginação infantil, Piorski (2016) declara, em seu texto, a relevância do contato da criança com os elementos da natureza e a possibilidade do brincar com tais elementos, desenvolvendo, assim, a sua imaginação, de tal maneira que consiga recriar o real no irreal.

Quando brincam de fazer criaturas de barro ou bonecas, de construir casinhas, assumir papéis e destituir-se deles, quando fazem jornadas e longas viagens com seus bonecos heróis, batalhas de vidas e morte nas lutas de espada ou de polícia e ladrão, as crianças assumem, na sua gestualidade, nos sons das suas vozes, no pensar e no imaginar, a estrutura simbólica, a semântica épica, celular, de arcaicos modos de interagir, interpretar e significar o viver (Piorski, 2016, p. 27).

O autor, em seus estudos, também faz menção à necessidade de darmos atenção às narrativas infantis e, com isso, reforça que a imaginação e natureza reúnem-se numa cosmologia do brincar. Piorski (2016, p. 31):

A experiência do mundo natural é espelhos de calhas oceânicas do imaginar. A criança encontra-se com a natureza, a vida social, as matérias do adulto (incluindo seus gestos), os artefatos e a imaterialidade da cultura, para realizar a tarefa imaginária atemporal de desmanchar o mundo ou, num dizer alquímico, corrigir a natureza. A criança com sua capacidade de fabular, é impulsionada a recriar o real no irreal.

Sarmiento (2004) faz uma discussão sobre os quatro eixos estruturantes das culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração.

Sobre a fantasia do real, é possível compreender:

Nas culturas infantis, todavia, esse processo de *imaginação do real* é fundacional do modo de inteligibilidade. Esta transposição imaginária de situações, pessoas, objetos ou acontecimentos, esta ‘não literalidade’ (Goldman e Emminson, 1987), está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, e é um elemento central da capacidade de resistência que as crianças possuem face às situações mais dolorosas ou ignominiosas da existência (Sarmiento, 2004, p. 16).

Barbosa (2006) explicita que os ambientes onde as crianças realizam suas brincadeiras, se relacionam, desenvolvem estratégias, convivem, produzem as suas culturas infantis são fundamentais, pois é nessa interação que elas aprendem e se constituem como sujeitos.

Horn e Barbosa (2022, p. 52) estabelecem uma relação necessária entre Educação Infantil e Educação Ambiental e fazem um alerta: “[e]m um mundo tão afastado da tradição, da memória, da sensibilidade e cruelmente afetado pela crise climática, a perspectiva educacional das crianças pequenas precisa ser redimensionada”.

No que se refere à Educação Ambiental, Horn e Barbosa (2022, p. 50) definem como:

[...] um espaço curricular e extracurricular em que os sujeitos aprendem saberes tradicionais e conhecimentos científicos para que possam colaborar de modo responsável, crítico e participativo de tomadas de decisão transformadoras na direção de culturas de sustentabilidade socioambiental.

De acordo com Freitas (2018, p. 219),

A Educação Infantil constitui-se em um dos primeiros espaços sociais frequentados pelas crianças, onde elas podem adquirir saberes e valores que serão levados para toda a vida, incluindo os saberes ambientais. É essencial a formação da criança para a percepção e compreensão dos problemas ambientais da sua realidade para que, na medida do possível, possa agir de maneira a amenizá-los ou resolvê-los.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental. Em análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012), constatamos que a Educação Ambiental se trata de uma atividade intencional da prática social que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos.

Art. 3º A Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, a justiça e a equidade socioambiental, e a proteção do meio ambiente natural e construído.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (Brasil, 2012) advertem para a superação de uma visão naturalista:

Art. 6º A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino.

Freitas (2018, p. 195) faz uma crítica a corrente naturalista de Educação Ambiental “[...] que sugere por meio da Educação Ambiental uma ligação do ser humano com a natureza, com discussões sobre uma ‘educação para o meio natural’ e uma relação de afetividade e experiência com o meio ambiente”. Neste sentido, a autora considera “[...] urgente romper com a visão restrita de contemplação da natureza e considerar os aspectos sociais, econômicos, culturais que envolvem a questão ambiental” (Freitas, 2018, p. 195).

Freitas (2018) defende a Educação Ambiental na Educação Infantil, mas reconhece que ela ainda é incipiente. A autora discorre a respeito da Educação Ambiental em Resíduos Sólidos na Educação Infantil:

[...] a partir de situações cotidianas e de atividades adequadas às possibilidades de compreensão das crianças. Reiteramos que defendemos uma proposta de Educação Ambiental em Resíduos atenta a ideia de ciclo que envolve os processos de extração, produção, consumo, geração de resíduo, descarte e disposição final ou reinserção dos resíduos no ciclo produtivo como matéria-prima, conforme apontam os estudos de Logarezzi (2006, 2010). Vivências na escola a respeito da redução do consumo, de reutilização (ex. reaproveitamento de embalagens, móveis feitos de sucata, construção de brinquedos) e de descarte seletivo são oportunas. Entretanto, chamamos a atenção que '[...] Não bastam apenas atitudes 'corretas' – como por exemplo separar o lixo seletivamente para ser reciclado – se não forem alterados também os valores consumistas, responsáveis por um volume crescente de lixo nas sociedades modernas'. (GUIMARÃES, 2013, p. 14). Outro aspecto que não pode ser negligenciado é quanto às desigualdades sociais no acesso aos bens de consumo. A formação ética inclui a formação humana, a solidariedade e a justiça social (Freitas, 2018, p. 219-220).

Nesse sentido, conforme apresentado nas diretrizes, a Educação Ambiental é construída com responsabilidade cidadã, na reciprocidade das relações entre si e com a natureza. Não pode ser considerada uma atividade neutra, pois nela está envolvida valores, interesses e visões de mundo.

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico (Brasil, 2012).

Horn e Barbosa (2022) evidenciam que é possível relacionar as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), pois essas anunciam o patrimônio ambiental como uma das suas fontes curriculares, assim como a relação com os diferentes povos e culturas que habitam o nosso país. A saber:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2009b).

Horn e Barbosa (2022) apontam que ambas as diretrizes defendem que se compreenda o meio ambiente em todas as suas dimensões. Para isso, faz-se necessário adotar uma prática pedagógica a partir de uma abordagem complexa e interdisciplinar, ampliando a curiosidade das crianças pelos saberes e conhecimentos.

Os espaços naturais podem promover experiências que contemplem a produção de conhecimentos científicos, sobre o cuidado a preservação e o conhecimento da sociobiodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra. Dialogar na escola sobre os posicionamentos institucionais ante temas como saúde, segurança, alimentação, ciência, brinquedos, cuidados com os espaços ao ar livre e os espaços cobertos, interações sociais, participação na vida do território – bairro e cidade – é o modo de organizar uma proposta pedagógica robusta, compartilhada (Horn; Barbosa, 2022, p. 51).

Barros (2018), com a intenção de apresentar caminhos para o desemparedamento das crianças e para a implementação de pátios escolares naturalizados, faz considerações pertinentes para a nossa pesquisa, ao destacar que precisamos ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços das instituições e procurar incorporar seus desejos e suas percepções, na busca de qualificá-los e torná-los melhores. “Nesse caminho, os pátios e toda a escola podem ser espaços de alegria, que instigam a descoberta e a experimentação e propiciam a construção de conhecimentos e o desenvolvimento humano” (Barros, 2018, p. 42).

Nesse processo, retomamos a urgência em ouvir o que as crianças têm a nos dizer sobre os espaços escolares a partir de sua diversidade de linguagens. Barros (2018, p. 40) reforça a relevância dessa investigação:

É fundamental ouvir as crianças por meio de suas diversas linguagens, afinal são elas que vão de fato habitar o espaço escolar. Perguntar e sobretudo observar onde, como, quando, com quem e com que materiais elas brincam levará a muitas pistas de como o espaço pode ser melhor aproveitado.

A autora complementa:

As crianças podem (e desejam!) contribuir com a transformação ou desenho dos espaços escolares. Para isso, precisamos reconhecer e escutar suas outras formas de expressão que vão muito além da palavra, como os gestos, os grafismos, o brincar e também as narrativas orais e escritas (Barros, 2018, p. 41).

Dessa forma, defendemos a relevância dos espaços externos das instituições de Educação Infantil e sua influência no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, bem como do redirecionamento do olhar, tornando-o mais sensível e a escuta atenta das manifestações das crianças. Repensar sobre a maneira como os espaços são planejados e organizados é essencial na prática educativa para qualificar a Educação Infantil.

Na próxima seção, convidamos o leitor a conhecer os percursos que trilhamos, juntamente com as crianças, que culminaram em intervenções no espaço externo da escola que proporcionaram ricos momentos de brincadeira, de convivência e de exploração do ambiente.

5 PERCORRENDO AS TRILHAS DOS DESEJOS DAS CRIANÇAS

*Muita gente pequena,
em lugares pequenos,
fazendo coisas pequenas,
pode mudar o mundo.*
(Eduardo Galeano)

Nesta seção, evidenciamos o percurso da pesquisa e as ações realizadas com as crianças. Apresentamos o universo pesquisado, expomos os principais pontos destacados do Projeto Político Pedagógico da instituição que dizem respeito à caracterização da escola, da comunidade, dos profissionais que nela atuam, das crianças e do espaço.

Detalhamos os momentos de assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e dos autorretratos feitos pelas crianças. Apresentamos e analisamos, tendo como fundamento o referencial teórico os espaços da instituição. Ponderamos sobre as nossas percepções sobre esses espaços e a rotina das crianças a partir da observação e do registro fotográfico que fizemos durante o trabalho de campo. Apresentamos os diálogos que tivemos com a professora e equipe gestora, as produções das crianças, as suas opiniões, as fotografias e os desenhos dos espaços preferidos e explicitamos as suas escolhas na busca de evidenciar o percurso que trilhamos para investigar os seus interesses, necessidades e preferências e promover, em parceria com elas, ações de ressignificação dos espaços externos da escola, tornando-os mais acolhedores, atrativos e promotores de aprendizagem.

5.1 O universo pesquisado

A escola onde realizamos a pesquisa faz parte da Rede Municipal de Ensino de Araçatuba, SP. O município de Araçatuba está situado ao noroeste do estado de São Paulo. Em 2024, a população de Araçatuba era estimada pelo IBGE em 207 mil habitantes. Atualmente, Araçatuba possui um sistema municipal de educação com 40 escolas de Educação Infantil, com 6.475 alunos, 30 escolas de Ensino Fundamental, com 9.080 alunos, quatro instituições conveniadas de Educação Infantil, com 492 alunos, totalizando 16.047 crianças atendidas.

A análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição (2022) possibilitou detalhar aspectos que caracterizam a escola, os profissionais que nela atuam, bem como as crianças, as famílias e a comunidade escolar, sendo construído de maneira democrática.

Em 2023, ano em que a pesquisa de campo foi realizada, a escola atendia 230 crianças, com faixa etária de 4 meses a 5 anos e 11 meses. Dessas 230 crianças, 110 permaneciam na escola em período integral. As crianças da etapa II, participantes da pesquisa, tinham 4 anos e 6 meses a 5 anos e 6 meses.

A escola foi inaugurada em 2003. Em 2012, foi ampliada passando de 770.38 para 1.645.78 metros quadrados. A construção ocorreu devido à necessidade de atender as comunidades dos bairros recém-formados na região, pois até então essas crianças estavam sendo atendidas por escolas de bairros vizinhos provocando a superlotação e a falta de vagas.

Assim sendo, em 2012, devido a ampliação de alguns bairros e também do aumento dos atendimentos, dada a procura da escola também por crianças provenientes de outros bairros, a administração pública compreendeu a necessidade de ampliação e reforma da escola.

A patrona dessa escola foi uma professora que lecionou no Sistema Municipal de Ensino de Araçatuba, pedagoga e licenciada em Educação Física, que dedicou 25 anos de sua vida à educação. Nasceu em 1952 e faleceu em 1999, vítima de câncer. Em análise ao Projeto Político Pedagógico, identificamos como principal característica da homenageada “uma professora dedicada e amante da natureza” (Araçatuba, 2022).

Os bairros onde a escola está situada foram loteados de maneira popular e por ações sociais. A maioria das casas foram construídas através mutirão e as famílias pioneiras possuíam um baixo poder aquisitivo. Esse contexto social foi modificado, mas parte dessa comunidade ainda vive em condições precárias, o que justifica o número elevado de crianças em período integral. “A escola neste contexto, é um porto seguro, para que os pequenos sejam cuidados, educados e tenham garantidos os direitos ao pleno desenvolvimento e à proteção”. (Araçatuba, 2022). A escola conta com 26 profissionais que atendem 227 crianças, desde o berçário I até a etapa II.

Quadro 5 - Profissionais da Escola

Profissionais	Quantidade
Coordenadora pedagógica	1
Diretora	1
Secretária	1
Agentes de desenvolvimento infantil	4
Agentes escolares	4
Professoras ²⁸	10
Agente de serviços gerais	1
Professora de apoio	1
Cuidadora estagiária	1
Cozinheiras	2

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 6 - Crianças por turma²⁹

Turma	Quantidade de crianças
Berçário I	5
Berçário II	35
Maternal I	44
Maternal II	38
Etapa I	57
Etapa II	48
Atendimento em período integral	110

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico, foram disponibilizados questionários para as famílias e a equipe escolar para caracterizar a comunidade, identificar o nível de satisfação e as expectativas em relação à escola com a finalidade de aprimorar a qualidade dos serviços educativos prestados e traçar metas e ações para nortear as próximas demandas.

Após a coleta e a análise de dados, concluiu-se que a equipe estava satisfeita em trabalhar nessa escola. Contudo, 90% das pessoas indicaram que era necessário aprimorar o relacionamento interpessoal entre a equipe e 10% levantaram a demanda de tornar o relacionamento com a criança mais sensível.

A nossa pesquisa vem ao encontro dos anseios da equipe escolar, especialmente ao ouvir o que as crianças têm a dizer sobre os espaços escolares e procurar incorporar os seus desejos e suas percepções, na intenção de qualificá-los, tornando-os atrativos e potencialmente instigadores, favorecendo a descoberta e a experimentação.

²⁸ De maneira geral, as professoras que atuavam nessa escola trabalhavam na instituição há mais de cinco anos e possuíam uma larga experiência profissional, conforme previsto no PPP.

Os questionários foram enviados às 250 famílias, sendo que 151 retornaram respondidos. A tabulação e análise dos dados possibilitaram traçar o perfil da comunidade atendida, a saber:

- a) a totalidade das famílias respondentes afirmou reconhecer a importância da escola para o desenvolvimento da criança;
- b) a maioria das famílias era composta por quatro integrantes ou mais, apenas 2% eram compostas por dois integrantes;
- c) em relação ao grau de escolaridade, 83% dos ocupantes de cada família possuíam o fundamental completo, apenas 7% concluíram o Ensino Médio e 10% concluíram ou frequentaram o Ensino Superior;
- d) praticamente metade dos responsáveis pelas crianças eram autônomos, o restante se dividia em outras opções trabalhistas e 8% eram servidores públicos;
- e) um pouco mais da metade dos respondentes declararam que fizeram a opção por essa escola devido à proximidade de suas residências, algumas famílias afirmaram terem sido atraídas pela qualidade dos profissionais que na escola atuavam, o restante dividia sua decisão devido ao fato de terem amigos próximos e motivos diversos;
- f) no tocante à religião, mais da metade das famílias se declarou evangélica, seguida de católica e quando questionadas sobre as atividades que faziam aos finais de semana, 43% frequentavam à igreja, 28,5% brincavam na rua e os demais fizeram a opção por restaurante e outras;
- g) com relação às atividades físicas praticadas fora da escola, 74,8% famílias alegaram que seus filhos não realizavam nenhum exercício físico e os demais destacaram o futebol, o ciclismo, a natação e o balé como prática.

Sabe-se que a prática de atividade física na infância contribui para o desenvolvimento não somente físico da criança, como também o desenvolvimento mental e social.

Segundo Silva et al. (2021, p. 02), a atividade física oferece diversos benefícios às crianças.

Na primeira infância, as atividades físicas podem reduzir o risco de desenvolver obesidade, melhorar a qualidade do sono, a coordenação motora, as funções cognitivas, a saúde cardiometabólica, e contribuir para o desenvolvimento de habilidades psicológicas e sociais.

Ritscher (2013) também faz reflexões importantes a esse respeito, além de evidenciar que a atividade física não precisa ser necessariamente programada, mas espontânea.

A autora enfatiza a realidade que muitas crianças vivem diante das telas e apresenta as consequências frente a essa situação. “É incontestável que fora da escola quase todas as crianças passam muito tempo em frente à televisão. Esse fato tem dois aspectos, um corporal e um mental” (Ritscher, 2013, p. 17).

Aspecto corporal: as crianças brincam pouco ao ar livre e levam uma vida muito sedentária. As experiências motoras tendem a ser de tipo programado (aula de natação...) e não do tipo lúdico espontâneo. Aspecto mental: as crianças estão inseridas em um mundo televisivo de personagens, tramas e necessidade induzidas. Implícita ou explicitamente, elas levam consigo esse mundo quando vão à escola. Os brinquedos, suas frases, seus gestos, as brincadeiras de faz de conta e, inclusive, o tipo de roupas testemunham a presença maciça da mídia em suas vidas (Ritscher, 2013, p. 18).

No tópico relacionado à atividade predileta realizada na escola, 56% das crianças escolheram as brincadeiras realizadas no parque, 43% preferiram as atividades em sala e o restante está dividido em assistir desenho e/ou filmes e em outras atividades. No que se refere às atividades realizadas em sala, percebe-se que a maioria das crianças apresentaram preferência por atividades artísticas.

Nota-se nesse tópico que as crianças demonstraram preferência em estar nos espaços externos, principalmente nos parques ao ar livre, onde tinham a oportunidade de realizar brincadeiras livres.

Tiriba (2018) aborda sobre a relação do ser humano com a natureza e os direitos que as crianças precisam ter garantidos no que se refere ao acesso à natureza como lugar fundamental à constituição humana. A autora faz menção a filosofia de Spinoza para ratificar suas defesas.

[...] Assim, a filosofia de Spinoza nos leva a pensar que o desejo de afundar os pés na lama vem do fato de nossa espécie ser apenas uma entre outras, todas constituídas da substância única que é a vida; que os elementos do mundo natural não significam sujeira, doença, perigo, mas se constituem como lugares da liberdade, da criatividade, da autonomia, da solidariedade; que a proximidade da terra, da água, da areia não é favor, não é uma concessão, mas condição para a existência saudável (Tiriba, 2018, prefácio).

Castange (2022, p. 91), em sua pesquisa, faz uma discussão sobre o brincar e o consumo infantil, a qual contribui para as discussões estabelecidas:

[n]ão obstante, o tempo de brincar é muitas vezes cerceado e desestimulado, dadas as diferentes situações da atualidade: ausência de espaços públicos de qualidade para o brincar, pouco tempo das famílias para acompanharem o brincar das crianças, ampliação da agenda de afazeres para suprir todos os espaços livres que poderiam ser destinados ao brincar. Mesmo nos espaços escolares, muitas vezes refúgios para o brincar de algumas infâncias, o tempo tem sido substituído por diferentes atividades visando a produtividade e o desenvolvimento infantis que, muitos não compreendem se dar pelo brincar.

No Projeto Político Pedagógico, especificamente na seção VI intitulada – Planos de ação, são apontados elementos aos quais a escola precisará debruçar a atenção e colocar seus esforços com o intuito de aprimoramento. Os pontos citados foram: aspectos estruturais e equipamentos, relacionamento interpessoal (equipe escolar) e questões socioemocionais (alunos e famílias).

Com relação aos espaços escolares, o Plano de Trabalho da Direção ressaltou ações prioritárias, dentre elas identificamos pontos relacionados aos espaços escolares, a saber: “Cuidar para que os ambientes não estejam apenas limpos, mas também organizados, evitando desperdício ou mau uso do erário público” (Araçatuba, 2022).

Por meio da análise ao Projeto Político Pedagógico da escola, foi possível uma aproximação inicial com a realidade da realidade da escola, das crianças e suas famílias, bem como da comunidade escolar.

5.2 Conhecendo os espaços que pulsam a vida na escola

Nesta subseção, apresentamos a escola onde a pesquisa foi realizada, as especificidades e a riqueza de possibilidades que esse espaço oferece, as intervenções realizadas pelos profissionais que ali trabalham, as potencialidades de aprimoramento que foram identificadas.

A porta de entrada da escola dá acesso à secretaria que fica ao lado direito e um banco ao lado esquerdo. Um mural contém informações aos pais/responsáveis e para quem visita a escola. A decoração é composta de imagens de crianças, mensagens educativas e a foto da patronesse. Uma outra porta com material de divisória foi instalada ali para que as pessoas possam se identificar, junto a secretária, antes de adentrarem nos ambientes nos quais as crianças permanecem, garantindo assim a segurança daqueles que ali frequentam.

A escola conta com um acervo considerável de materiais pedagógicos em quantidade adequada para todas as crianças. Tem um amplo acervo bibliográfico, computadores de mesa, notebooks para uso dos professores e das crianças, data show, tela para retroprojeção, equipamento de som. Todas as salas têm televisão com acesso à internet, interfone e brinquedos.

No Projeto Político Pedagógico, é destacado no Plano de Trabalho da direção: “Garantir a segurança física do prédio, aparência e bom funcionamento de seus equipamentos, mobiliários e acessórios, sempre buscando auxílio de bons profissionais de cada área” (Araçatuba, 2022).

A escola é arejada, tem o teto alto, espaços amplos e é arborizada. Além disso, as salas de referência das crianças, a biblioteca, a sala de vídeo, os dormitórios, a secretaria, a sala da coordenação e da direção possuem ar-condicionado, além de todas as salas terem ventiladores de teto. A climatização é importante para garantir o conforto térmico, haja vista que a cidade de Araçatuba apresenta temperaturas elevadas, sendo que no verão ultrapassa a 40 graus. O conforto térmico contribui para o bem-estar.

Os pisos são diversos (gramado, terra, areia, cimento e cerâmica). Os odores predominantes são dos alimentos sendo preparados, mas, ao nos distanciarmos da cozinha, sentimos o cheiro da natureza, da terra e da grama, principalmente nos dias mais úmidos.

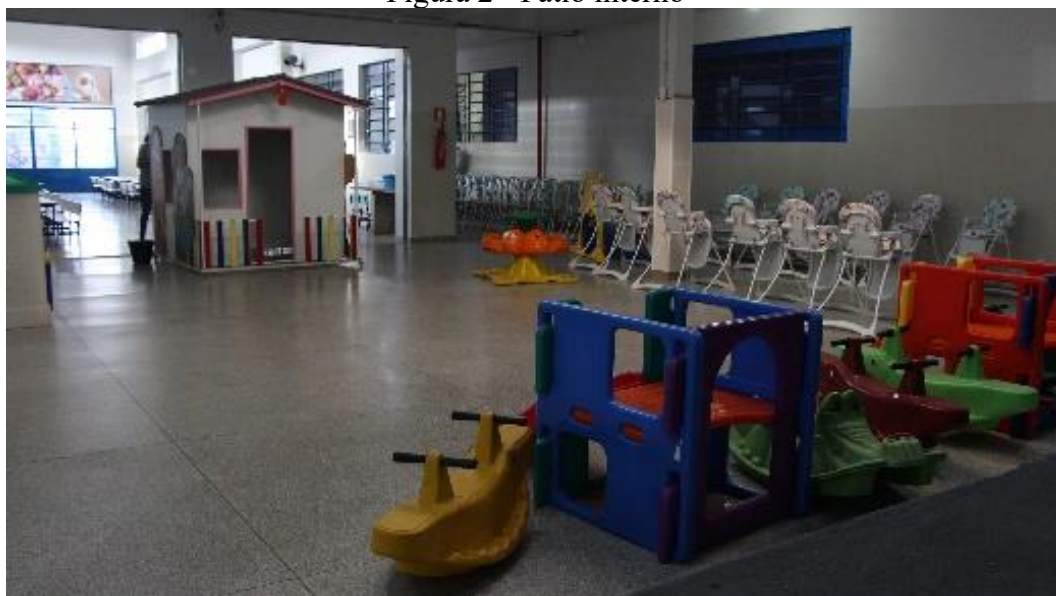
A cozinha fica ao lado esquerdo de quem entra pela porta principal da escola. Como o nosso horário de chegada era sempre por volta das 7h30, sentíamos o aroma dos alimentos do almoço sendo preparados. Os sons, os aromas e os movimentos nos envolveram na dinâmica peculiar que caracterizava a vida na escola em apreço. Lembramos das palavras de Forno ao tratar do conceito de ambiente. Para a autora, trata-se de:

[...] um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida (Forno, 1998, p. 233).

Os sons predominantes eram das crianças em movimento, das conversas entre elas e das falas das professoras com as crianças. Em alguns espaços externos mais afastados dos ambientes das salas e do refeitório, os sons dos pássaros evidenciavam a comunicação entre as aves e anunciavam outras formas de vida no ambiente escolar. Durante a observação da turma, a professora da sala titular parou a atividade que estava realizando e chamou a atenção das crianças para o som de um canário que pousava nas árvores que ficavam no fundo da escola.

A escola tem um pátio coberto com a presença de uma casinha de boneca, um palco, vários brinquedos à disposição das crianças como motocas, gangorras, escorregadores e os cadeirões de alimentação, utilizados pelas crianças do berçário.

Figura 2 - Pátio interno

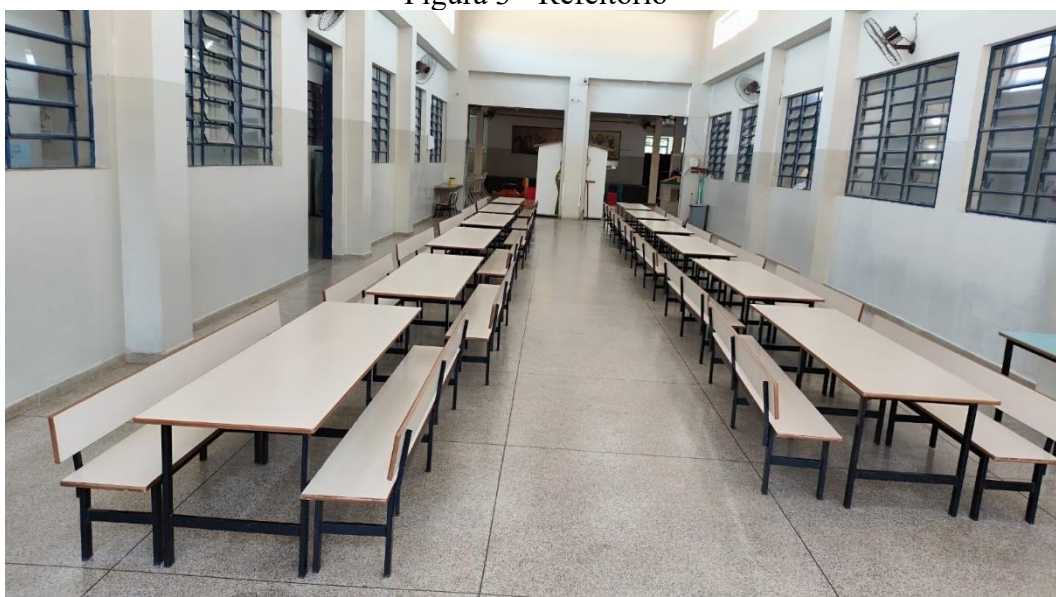


Fonte: Pessoa (2023).

Esse pátio coberto fica no centro de duas alas, uma que dá acesso às cinco salas de referência da turma e outra que dá acesso às salas da equipe gestora, à sala dos professores, aos sanitários, à biblioteca, à sala da recreação e à sala de descanso. A porta que dá acesso às duas salas do berçário fica bem próxima ao pátio coberto.

Na extensão desse pátio coberto, temos o refeitório coberto, com a presença de mesas e bancos de madeira. No refeitório, existe um espaço para o aparador onde são colocados os alimentos para as crianças se servirem em sistema de self-service.

Figura 3 - Refeitório



Fonte: Pessoa (2023).

Os alimentos são frescos e saudáveis, sendo preparados dentro da escola. O cardápio é balanceado e planejado por uma equipe de nutricionistas. Os dias em que acompanhamos, percebemos a ótima aceitação das crianças dos alimentos oferecidos.

Após o refeitório, com uma porta de correr de vidro como separação, encontramos um pátio sem cobertura, com a presença de várias lousas de azulejo, onde as crianças têm a oportunidade de pintarem com tinta e caneta hidrocor, de criarem os seus próprios desenhos.

Figura 4 - Pátio Externo



Fonte: Pessoa (2023).

Figura 5 - Pátio Externo - outro ângulo



Fonte: Pessoa (2023).

Nesse espaço, as crianças também podem desenhar no chão com giz de lousa, brincar com materiais diversos e participar de percursos com vários obstáculos.

No Projeto Político Pedagógico da Escola está previsto no item IV - Proposta Pedagógica, uma subseção que versa sobre os Espaços Pedagógicos, descrevendo os espaços que a escola possui e as ações que são propiciadas neles.

Esta unidade possui muitos espaços, além das salas de aula: refeitório utilizado por todas as turmas, desde o café da manhã, até o jantar. Cada turma tem o seu horário. Pátio coberto com diversos brinquedos: casinha, bicicletas, gangorra, roda-roda e centopeia, geralmente esse espaço é utilizado pelas crianças dos berçários e maternais, mas fica aberto a todas as crianças. Quatro paredes de azulejo externas, todas as salas fazem uso ao menos uma vez por semana (Araçatuba, 2022).

A biblioteca foi um dos espaços que utilizamos para realizar as conversas com as crianças, apresentar a história em quadrinhos (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido) e para as crianças fazerem o autorretrato e desenhos após a realização das intervenções. De acordo com o Projeto Político Pedagógico, “[...] onde pelo menos uma vez por semana as crianças utilizam para explorarem os livros e ouvirem a contação de história pela professora” (Araçatuba, 2022).

Trata-se de um espaço com diversos livros disponíveis às crianças, a maioria deles com qualidade literária, além de fantoches, mesas e cadeiras coloridas, uma TV, brinquedos didáticos e materiais utilizados para realização de percursos de obstáculos.

Figura 6 - Biblioteca ou Sala de Leitura



Fonte: Pessoa (2023).

Entre os espaços da escola constam ainda sala de Atendimento Educacional Especial (AEE), sala de vídeo, sala de estudos, dois dormitórios, banheiros e refeitório para funcionários, banheiro externo para as crianças que frequentam o parque, dispensa, depósito, lavanderia e estacionamento.

As áreas internas são pintadas com cores claras, inclusive as portas de madeira e as ferragens (janelas e portas) que são pintadas de azul. A área externa da escola é pintada com as cores branca e azul escuro (cores padrão das escolas municipais de Araçatuba).

A escola possui espaços externos amplos, arborizados, com iluminação natural, bem cuidados, limpos e organizados.

Os espaços externos têm três parques de areia, dois deles contam com brinquedos de ferro e de madeira e um, destinado para as crianças menores, apresenta brinquedos de plástico.

Figura 7 - Parque



Fonte: Maisano (2025)³⁰.

³⁰ Profissional da escola que auxiliou na produção de algumas fotografias.

Figura 8 - Parque - outro ângulo



Fonte: Maisano (2025).

Figura 9 - Parque - árvore e casinhas



Fonte: Maisano (2025)

O Plano de Trabalho da Coordenação, contido no Projeto Político Pedagógico (Araçatuba, 2022), faz alusão a importância da utilização dos espaços externos quando destaca algumas ações que consideram relevantes nas conquistas das crianças, dentre elas está a

utilização dos espaços externos da escola para prática de atividades motoras, como: circuito, corrida com obstáculos, jogos de cooperação.

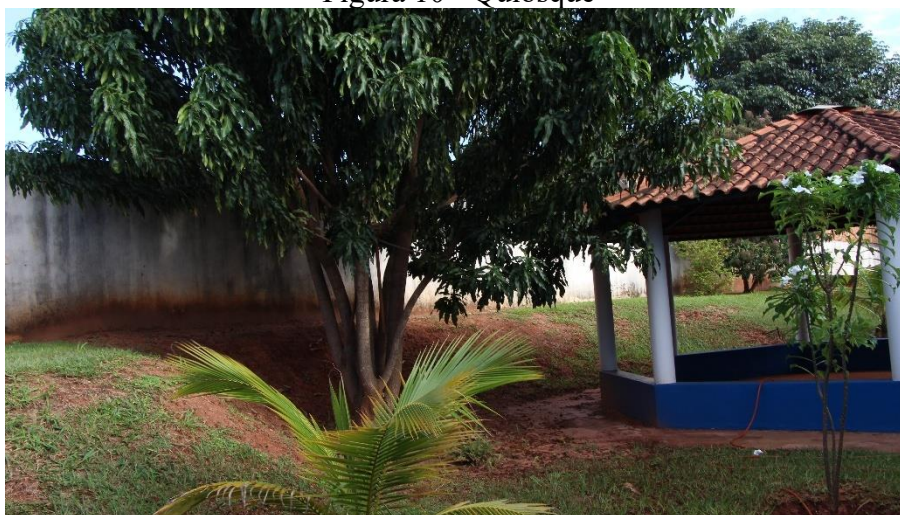
O Projeto Político Pedagógico descreve alguns espaços externos da escola e situações em que estes eram utilizados:

Atrás da escola fica o pomar com diversas árvores frutíferas plantadas, lugar que as crianças brincam e gostam de escorregar no ‘barranco’. A escola possui três parques de areia que são utilizados conforme a escala, [...] estação aquática usada prioritariamente nos meses de verão (Araçatuba, 2022).

Observamos que a escola dispõe de um amplo espaço externo aberto a várias possibilidades de exploração. Contudo, no Projeto Político Pedagógico, a equipe adverte no tópico Plano de Ação III para a quantidade de brinquedos no parque apresentando como indicador que o parque é o espaço onde as crianças mais gostam de frequentar, sendo assim, ele necessita estar equipado de maneira considerável e atraente para que as crianças possam brincar com segurança e entusiasmo.

Um quiosque de alvenaria foi construído atrás da escola, onde também tem a presença de várias árvores, algumas com flores e outras frutíferas.

Figura 10 - Quiosque



Fonte: Pessoa (2023).

Na divisa da escola, tem um barranco de terra e as janelas das salas de referência da turma ficam voltadas para esse local.

Figura 11 - Barranco de terra



Fonte: Pessoa (2023).

A estação d'água (Figura 12) foi planejada com o objetivo de proporcionar momentos de brincadeiras com água e ao ar livre. Fica próxima aos parques de areia e é utilizada com planejamento prévio.

Figura 12 - Estação d' água



Fonte: Pessoa (2023).

Ao lado dessa estação d' água, tem uma amarelinha africana pintada no chão (Figura 13).

Figura 13 - Amarelinha africana



Fonte: Pessoa (2023).

A disposição das crianças, como um convite à brincadeira e ao movimento corporal, constatamos várias pinturas de amarelinha no chão.

Figura 14 - Amarelinha e pinturas no chão



Fonte: Pessoa (2023).

Existia uma trilha em fase de construção que fica entre o parque de areia e a grade que dá visibilidade à rua. Trata-se de um espaço arborizado, com sombra, sendo um ambiente agradável.

Figura 15 - Trilha



Fonte: Pessoa (2023).

Concluimos que se trata de uma escola com espaços amplos, bem cuidada, limpa e com um olhar sensível por parte da equipe gestora, professoras e demais funcionários que buscam realizar intervenções constantes no espaço, para torná-lo mais acolhedor e atrativo para as crianças. Percebe-se a preocupação e o cuidado para proporcionar às crianças opções de exploração. Constatamos que se trata de uma escola que busca estar em conformidade com o que preconizam os documentos oficiais vigentes do Ministério da Educação e com alguns referenciais sobre espaço escolar.

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009) é um documento oficial que faz menção aos ambientes físicos das instituições de Educação Infantil. Defende a necessidade de espaços internos limpos, bem iluminados e arejados, com visão ampla do exterior, seguros e acolhedores. Em relação aos espaços externos, ressalta a importância de serem bem cuidados, com jardins e áreas para brincadeiras e jogos.

Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo. [...] espaços externos 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, 2009b, p. 50).

O documento Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) foi elaborado em parceria com educadores, arquitetos e engenheiros, com o intuito de planejar, refletir e construir/reformar os espaços destinados à Educação Infantil.

O texto foi construído por meio de estudos e pesquisas do Grupo Ambiente-Educação (GAE), o qual desenvolve projetos relacionados à qualidade dos ambientes escolares, com

ênfase nas relações entre o espaço físico, o projeto pedagógico e o desenvolvimento da criança, além de estudos sobre a adequação do espaço ao meio ambiente.

O documento tem como um dos objetivos a proposta de incorporar metodologias participativas, tendo como foco as necessidades e desejos dos usuários, adequando à proposta pedagógica da instituição e pensando na interação com as características ambientais.

Apresenta sugestões aos dirigentes municipais de educação, à equipe multidisciplinar, aos arquitetos, aos engenheiros, aos gestores e aos demais profissionais da Educação Infantil, quanto às ações que cada profissional pode desempenhar na elaboração e realização de projetos que atendam aos padrões de infraestrutura para espaço físico destinado à Educação Infantil, valorizando a participação e opinião de todos os envolvidos nesse processo.

São destacadas as etapas de elaboração do projeto, discutidos os parâmetros para a definição, a edificação e as reformas das unidades de Educação Infantil. É apresentado o que dispõe a atual legislação educacional brasileira sobre os critérios de qualidade para a infraestrutura das Unidades de Educação Infantil.

Ao responder à questão: quais são os parâmetros? O documento evidencia que se deve reconhecer a criança como sujeito do processo educacional e como principal usuário do ambiente. Dessa maneira,

[...] é necessário identificar parâmetros essenciais de ambientes físicos que ofereçam condições compatíveis com os requisitos definidos pelo PNE, bem como com os conceitos de sustentabilidade, acessibilidade universal e com a proposta pedagógica (Brasil, 2006, p. 21).

Nessa perspectiva, o documento apresenta o que o projeto, a edificação e as reformas devem buscar, prevendo a qualidade harmoniosa com o entorno, o enfoque na sustentabilidade, a adequação dos ambientes internos e externos com as práticas pedagógicas, o desenvolvimento das crianças e a acessibilidade universal.

É enfatizado ainda que a qualidade dos ambientes exerce grande influência na vida de seus usuários, principalmente nas instituições de Educação Infantil onde as crianças e profissionais permanecem, em média, um terço do seu dia.

O documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018) é apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Coordenação-Geral de Educação Infantil (COEDI), da Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI) e da Secretaria de Educação Básica (SEB). Sua primeira publicação, intitulada *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 e Parâmetros Básicos de Infraestrutura*

para Instituições de Educação Infantil. Volumes 1 e 2, foi feita em 2006. Sendo assim, a parte introdutória do documento ressalta que os Parâmetros Nacionais de Qualidade apresentados no decorrer do texto caracterizam desses quatro volumes em um único documento, que apresenta o conhecimento das versões de 2006, acrescidas das inovações que o arcabouço legal posterior trouxe. “Sendo assim, este documento contém princípios e práticas organizados em oito áreas focais a serem utilizadas pelas Instituições de Educação Infantil na garantia da oferta de maneira inclusiva, equitativa e de qualidade, com eficiência e efetividade” (Brasil, 2018, p. 7).

No documento em destaque, são realizadas discussões sobre os espaços, materiais e mobiliários. No decorrer do texto fica evidente a relação entre a garantia dos direitos das crianças e a oferta de espaços organizados, planejados e projetados às necessidades delas.

Além disso, reconhece que os direitos das crianças são garantidos quando elas convivem, expressam-se, participam, interagem e brincam em ambientes que respeitam e nutrem sua curiosidade natural, valorizam as interações e capacitam suas crescentes habilidades para tomar suas próprias decisões (Brasil, 2018, p. 61).

Os documentos examinados aludem à questão do espaço como elemento imprescindível na construção da proposta curricular, além disso, apontam direcionamentos, oferecem sugestões de práticas pedagógicas e provocam reflexões sobre a organização do espaço das instituições de Educação Infantil e suas implicações.

Tais documentos ensejam considerações relevantes, pois ponderam que os espaços das instituições de Educação Infantil exercem influência no desenvolvimento integral das crianças que usufruem deles, defendem ser essencial refletir sobre como esses espaços são planejados e ofertados para as crianças.

Os apontamentos feitos nos documentos analisados estão alinhados ao que os estudiosos do espaço escolar versam e defendem, mas ainda há um distanciamento de algumas realidades encontradas no cenário brasileiro.

Sendo assim, “[...] a publicação de documentos não é suficiente para garantir a qualidade defendida e manifestada neles estampada. Nesse contexto, é fundamental a efetivação de políticas públicas que assegurem, de fato, a qualidade almejada” (Pessoa, 2015).

Com respeito aos espaços externos, o documento Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil (2018, p. 62) indica: “[a] área externa é um espaço importante e precisa ser planejada incluindo brinquedos para diferentes faixas etárias, brinquedos que estimulem múltiplos usos e atividades”. E o texto prossegue:

A área externa, sempre que possível, precisa ser abastecida com objetos ou equipamentos soltos, permitindo às crianças desenvolver sua tendência natural de fantasiar, a partir de brinquedos que possam ser manipulados, transportados e transformados. Os aparelhos fixos de recreação, quando existirem, devem atender às normas de segurança do fabricante e ser objeto de conservação e manutenção periódicas (Brasil, 2018, p. 63).

Enaltecemos os esforços dos profissionais da escola na proposição dos espaços externos e no reconhecimento da relevância do espaço como um elemento curricular que favorece o desenvolvimento, a aprendizagem, a interatividade e o brincar livre. Contudo, existem várias possibilidades de transformação e apropriação dos espaços pelos profissionais e, principalmente, pelas crianças que merecem atenção. Neste sentido, nos pautamos em investigar os interesses, as necessidades e as preferências das crianças com relação às propostas de organização do espaço externo da escola.

5.3 A sala de referência e a rotina das crianças participantes da pesquisa

A sala de referência da turma é ampla, iluminada e limpa, possui ar-condicionado, ventiladores e uma cortina de tecido. As mesas e cadeiras ficam posicionadas em dupla e as janelas ficam na altura dos adultos. A porta fica na parede lateral e, ao entrar, o quadro branco fica à direita e as mesas e cadeiras no lado esquerdo.

Ao lado da lousa, tem um cartaz com os nomes das crianças, onde é feita a chamada. A sala possui espelho, dois armários de ferro que ficam no fundo e um caselário na altura das crianças com materiais diversos (cadernos, estojos, livros didáticos, jogos, potes com tampinhas, letras móveis, quebra-cabeça, brinquedos, fantoches, globo terrestre, livros paradidáticos, etc.).

Em uma das paredes da sala, tem a presença de um cabideiro onde as crianças colocam as mochilas, tem TV com acesso à internet e interfone para comunicação entre as demais salas, equipe gestora e secretaria. Em uma outra parede, existem varais de ferro onde são pendurados cartazes com listas elaboradas coletivamente, tendo a professora como escriba, gráficos (aniversariantes, contos preferidos, pontos dos jogos de boliche), escrita de cantigas e cartazes informativos.

A sala dispõe de dois baldes grandes onde são armazenados os baldinhos que são usados no parque de areia e caixas organizadoras de plástico onde são guardadas peças de encaixe.

Motta, Santos e Corsino (2009, p. 134) discutem sobre a reprodução de um modelo de pré-escola, que é adotada pela maioria das instituições.

[...] explicitou-se também na padronização de objetos presentes nas salas de educação infantil, confeccionados em um mesmo estilo, e de materiais, como chamada de madeira, escaninho para os nomes, cabideiros para mochilas, calendário, janela do tempo, espelho para a criança se ver de corpo inteiro.

Nos dias em que permanecemos na sala, acompanhamos a rotina da turma, desde o café da manhã até o momento em que as crianças se dirigiam para o almoço. A professora estabelecia uma rotina com as crianças que envolvia leitura diária, exploração do calendário, contagem de crianças presentes e situações educativas de registros no caderno de pauta, em folha impressa e no material didático adotado pelo Sistema Municipal de Ensino para todas as escolas municipais de educação infantil. Também foram realizadas brincadeiras no pátio externo sem cobertura, pintura com tinta na parede de azulejo, circuitos motores com vários obstáculos e idas ao parque de areia.

Torna-se interessante salientar que, em umas das experiências educativas proporcionadas pela professora, foi estabelecida uma conversa com as crianças na qual elas tinham que manifestar o que mais gostavam de fazer na escola e as respostas foram praticamente a mesma em toda a turma: ir ao parque! Poucas crianças manifestaram que preferem brincar com massa de modelar.

Fica evidente, novamente, que o espaço externo é considerado o local preferido pela maior parte das crianças, onde se sentem livres e com a possibilidades de fazer suas escolhas, de forma segura e protegida.

Nessa direção, Staccioli (2013, p. 179), ao fazer menção ao jardim da escola, define sua função como um antídoto aos espaços muito estreitos do interior da escola: “[s]aindo para o jardim, as crianças podem finalmente correr, gritar, soltar-se”. O autor esclarece que o espaço amplo e os grandes brinquedos do jardim certamente podem até permitir que as crianças se soltem, mas oferecem, principalmente, oportunidades de separação espontâneas em pequenos subgrupos fluidos e de encontros informais, em tempos não preestabelecidos. Oportunizam privacidade, iniciativa, colaboração opcional, negociação (Staccioli, 2013).

De acordo com o autor:

A imagem do jardim como lugar de vazão é inadequada. Pode até haver vazão, mas as crianças desfrutam o espaço externo para realizar as mais variadas atividades, que vão desde testar suas capacidades motoras em grandes brinquedos fixos até se aninhar

em lugares escondidos e pequeninos, se sentar tranquilos para olhar livros, inventar brincadeiras simbólicas com tramas elaboradas... (Staccioli, 2013, p. 180).

Outro fato relevante é que, nos momentos em que acompanhamos as crianças no parque, os meninos se dirigiam diretamente para ponte, escorregador, gira-gira. Já as meninas preferiam brincar com os gravetos, flores e sementes encontradas no parque.

Malaguzzi (1999), em seus estudos, constatou que os meninos precisavam de espaços mais livres para a realização de suas brincadeiras, já as meninas costumavam desenvolver jogos mais estáticos ou que precisavam de menos espaços. Mas o autor deixa claro que, de qualquer forma, isso não implica que seja preciso adotar critérios sexistas no momento de organizar os espaços.

No período em que permanecemos na instituição (junho a outubro de 2023), acompanhamos a turma somente três vezes no parque de areia. A professora alegava que tinha receio de levá-los nesse ambiente, devido aos conflitos e acidentes que poderiam acontecer. Essa justificativa não é específica da professora em destaque, sendo comum entre muitos adultos que lidam com as crianças.

Kautzmann (2022, p. 78) discute sobre a necessidade de oferecer situações em que as crianças vivenciem uma diversidade de experiências.

O grande objetivo de habitar o lado de fora estava relacionado a constituir um espaço de pertencimento de todos, em que bebês, crianças, profissionais e famílias pudessem usufruir de tempos, compartilhar saberes, construir trajetórias e memórias. Um espaço de acolhimento das diferentes linguagens de adultos e crianças, de circulação de histórias e brincadeiras, de pesquisas e criação. Um espaço de encontro, em que também se aprende que quando alguém se machuca precisa de um abraço, e às vezes de um curativo, mas que isso passa.

O brincar livre em espaços naturais garante ao ser humano a capacidade de avaliar e a correr riscos, cair e levantar, se machucar e persistir desde cedo na interação com o ambiente, conforme destacado por Herrington e Pickett (2015).

De acordo com os autores, garantir à criança o brincar ao ar livre é proporcionar uma diversidade de situações em que se oportunizará à criança a autonomia de escolher os riscos que deseja correr, gerenciá-los e aprender com eles. Dessa maneira, a criança chegará à vida adulta mais confiante e resiliente, com a capacidade para lidar com as adversidades da vida.

Em resposta a nossa solicitação, a professora titular da turma disponibilizou um quadro de horários para uso das áreas externas e parque. Nesse quadro, estão marcados todos os espaços externos que a escola possui e a turma que o utilizará em cada dia da semana e horário definido. Esse quadro é organizado no início do ano durante reunião coletiva com os profissionais da

instituição, os quais têm a oportunidade de opinar sobre os melhores dias, horários e espaços a serem explorados por cada turma.

Os espaços destacados nesse quadro são: parque I e II, amarelinhas, parede de azulejo e biblioteca.

No quadro a seguir evidenciamos a rotina institucional da etapa II.

Quadro 7 - Rotina Institucional - Etapa II

Dias de semana	Horários	Experiências a serem realizadas
2ª a 6ª feira	07h	Acolhida
2ª a 6ª feira	07h30	Hora da história e Roda de Conversa
2ª a 6ª feira	07h40	Higiene
2ª a 6ª feira	07h45	Café da manhã
2ª a 6ª feira	10h	Parque
3ª feira	08h30	Biblioteca
4ª feira	10h	Amarelinhas
5ª feira	10h	Parede de Azulejo
2ª a 6ª feira	10h25	Higiene
2ª a 6ª feira	10h30	Almoço
5ª feira	08h	Hino Nacional
2ª a 6ª feira	11h	Saída e Organização

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Constatamos que, embora a escola disponha de um espaço externo amplo, que o Projeto Político Pedagógico explicita a importância desse espaço e que as crianças indiquem a preferência por esses locais, os espaços externos ainda são secundarizados na realidade do cotidiano escolar, o que não é uma realidade específica do universo pesquisado, mas da maioria das instituições de Educação Infantil.

O Grupo Ambiente-Educação (GAE), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Arquitetura da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PROARQ/FAU/UFRJ), esclarece que os pátios escolares vêm resistindo como lugares de socialização, de troca, de convívio, bem como de experimentação e exploração, sendo redutos da circulação de saberes, hábitos, costumes e brincadeiras que fazem parte da cultura da infância e que têm sido transmitidas entre pares por gerações. De acordo com Faria (2011), se para os adultos educadores o locus central do processo educativo é a sala de aula, para os estudantes é o pátio. É no ambiente externo que as crianças praticam e atualizam o motivo principal que os faz estarem ali na escola: o encontro com o outro, com os outros.

Existe o espaço a ser explorado, existe o planejamento para sua utilização, mas o que ocorre de fato na prática é diferente, pois são realizadas atividades dentro das salas de referências. Sendo assim, são priorizadas situações educativas nas quais o professor seja o centro da ação e tenha o “controle” de tudo o que acontece.

Horn (2004, p. 27) afirma que “[a] maioria das escolas brasileiras ainda oferecem um espaço que determina a disciplina, em uma relação de mão única, na qual a criança é mantida em uma imobilidade artificial”.

A autora complementa “A própria prática docente desenvolvida em muitas instituições de educação infantil defende o espaço como aliado ao controle dos corpos e dos movimentos considerados importantes no que é entendido como pré-alfabetização” (Horn, 2004, p. 27).

Barros (2018) faz uma discussão importante sobre o desemparedamento de educadores.

Assim como o desemparedamento das crianças é essencial, o desemparedamento dos educadores em formação é uma necessidade e uma consequência. As atividades de sensibilização e de experimentação podem e devem ganhar espaço crescente nos processos de formação. Afinal, se o lugar de aprender e viver é o lado de fora, isso também se aplica às formações de professores, que podem ser realizadas num piquenique, nos espaços da escola ou em parques da cidade (Barros, 2018, p. 47).

Preocupações voltadas ao desemparedamento das crianças e o contato com os elementos naturais nos motivam a compreender os desejos das crianças e o interesse latente que possuem em estar “fora” das salas.

5.4 As intervenções nos espaços externos da escola a partir das necessidades e dos desejos das crianças

Destacamos neste tópico como ocorreu a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), os momentos de conversas com as crianças para elaboração do autorretrato, as fotografias tiradas pelas crianças dos espaços preferidos, os desenhos dos espaços preferidos acompanhados de conversas nas quais as crianças expunham suas opiniões e escolhas, a discussão sobre as possíveis intervenções a serem realizadas nos espaços externos das instituições a partir das manifestações das crianças, o encontro de sensibilização durante o horário de Hora em atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo com os pares (HTPC), propondo diálogos e reflexões sobre a organização dos espaços de Educação Infantil e a análise dos dados gerados com as crianças que resultaram em estratégias de ressignificação e reorganização dos espaços, as intervenções no espaço escolar juntamente com as crianças e

observação de suas manifestações diante das modificações feitas e registradas as suas descobertas.

Ao apresentar a História em Quadrinhos para as crianças, algumas se manifestaram com as seguintes falas:

Figura 16 - Recorte da História em Quadrinhos (TALE)



Fonte: Pessoa (2023).

Laura: Eu estou com medo de ser difícil. Vai ser difícil?

Antônio: Essa atividade é sobre espaço. Espaço é o lugar onde nós brincamos.

Carlos: A escola tem bastante espaço: o parquinho, o pátio, a sala. Eu gosto do espaço onde dá para jogar futebol.

Eu sei que essas crianças aí do desenho estão aqui na escola por causa do uniforme. Olha só! É igual ao nosso.

Antônio: Quem será que é esse? (apontando o dedo para uma criança da imagem)

Carlos: Parece o Daniel, pois ele sempre vem de chinelo.

Percebemos na fala de Antônio que ele possui um conceito sobre espaço e que o define como lugar onde brincam. Tuan (2013, p. 8) alude sobre os termos espaço e lugar.

Na experiência, o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar. 'Espaço' é mais abstrato do que 'lugar'. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Os arquitetos falam sobre as qualidades espaciais do lugar, podem igualmente falar das qualidades locais do espaço. As ideias de 'espaço' e 'lugar' não podem ser definidas uma sem a outra. A partir da segurança e estabilidade do lugar estamos cientes da amplitude, da liberdade e da ameaça do espaço, e vice-versa. Além disso, se pensamos no espaço como algo que permite movimento, então lugar é pausa; cada pausa no movimento torna possível que localização se transforme em lugar.

Identificamos na fala da criança que o elo afetivo com a escola, a sensação de pertencimento e de identidade estão relacionados ao espaço onde ela pode brincar, tornando-o em “lugar”. As crianças se identificavam com as imagens. A partir das cores das roupas, inclusive, tentavam encontrar semelhanças entre as crianças das imagens e as crianças da turma. Consideramos que essa identificação com o uniforme tem um significado positivo, denota pertencimento à instituição e observamos um sentimento de alegria por fazer parte daquele grupo de crianças. A fala da Laura nos evidencia a necessidade de acolhermos os anseios e medos que as crianças apresentam, são sentimentos que necessitam de atenção.

Nessa situação, acolhemos a criança e a explicamos que seriam momentos tranquilos, prazerosos e divertidos, mas que ela tinha a opção de não participar, ou se caso preferisse, poderia aceitar e, se no decorrer da pesquisa não se sentisse feliz, poderia desistir.

Antônio e Tavares (2019, p. 46) alegam que:

precisamos cultivar a curiosidade, a admiração, o espanto da criança em relação ao mundo, aos outros e a si mesma. É imprescindível acolher as indagações infantis. Dialogar sobre suas respostas, sobre suas hipóteses.

Carlos explicitou que o espaço preferido da escola é onde tem oportunidade de brincar, de jogar futebol. Castange (2022, p.74) apresenta que “[...] ao brincar as crianças constituem valores, habilidades e conhecimentos e o faz geralmente de modo coletivo, ampliando suas formas de participação social”.

O autor faz uma discussão sobre “Do direito à educação ao direito de brincar” e reforça:

[d]essa maneira, vemos a intrínseca ligação entre a escola e o brincar, uma vez que a constituição de direitos das crianças se dá de forma interligada para os dois aspectos. Essa discussão é importante pois nos faz refletir sobre os ‘espaços para as crianças’ e os ‘espaços das crianças’ [...] (Castange, 2022, p. 77).

Lima et al. (2014, p. 14) esclarecem sobre o brincar:

[...] é, para a criança, muito mais do que uma atividade na qual ela meramente representa as relações existentes no seu mundo, trata-se de uma necessidade relacionada às suas possibilidades de atuação. No primeiro ano de vida, a atividade principal da criança é a relação emocional que ela estabelece com o adulto; no ano seguinte, essa atividade é centrada na atração pelo mundo dos objetos e na interação com estes; no terceiro ano, o jogo de imaginação ou jogo de papéis predomina e a criança passa a privilegiar as atividades dos adultos, assim como as relações que as pessoas estabelecem entre si. Durante as brincadeiras, nos papéis interpretados, as crianças representam as formas como os adultos agem, se relacionam, resolvem seus problemas, se comunicam, incorporam o conhecimento e os valores disponibilizados pelos meios de comunicação, de forma tal que as características do ‘papel interpretado’ no brincar de faz-de-conta estão em total concordância com as

ocorrências do mundo real. É nesse ponto que percebemos que, no decorrer da brincadeira, a criança gradativamente assimila e domina o mundo que a cerca (Lima et al., 2014, p. 14).

Ao realizar o momento de apresentação da História em Quadrinhos com outro grupo de crianças, considerando que a turma foi dividida em grupos para a realização das experiências propostas, também vivenciamos falas interessantes:

Figura 17 - Recorte da História em Quadrinhos (TALE)



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Daniel: Eu gosto dos espaços que pode desenhar com canetinha, com tinta e com giz.

Daniel: Essas crianças parecem com a gente, porque olha só, elas estão de uniforme. (levantou a blusa de frio e mostrou o uniforme aos demais colegas). Eu sou esse aqui. (apontou para uma criança).

Durante os momentos em que apresentamos o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido às crianças, tivemos a oportunidade de ouvir relatos importantes que nos ofereceram pistas sobre como as crianças apreciavam e sentiam a necessidade de explorar os espaços externos. Conforme as crianças conversavam entre si, enquanto escreviam o nome no Termo, nos atentamos para as manifestações. Uma criança disse para a outra: “Joaquim: Onde eu mais gosto de ficar é ‘lá fora’”.

Questionamos sobre qual seria então, o seu espaço preferido e a criança afirmou novamente: “Joaquim: Lá fora!!”.

De acordo com Tiriba (2005, p. 208), “[...] as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque eles são o lugar da liberdade”. A autora ainda complementa sobre a relevância desse espaço, justificando que é nesse ambiente externo onde as vivências têm fruição, onde o adulto não controla seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade e não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais (Tiriba, 2005).

Nesse processo, retomamos a urgência em ouvir o que as crianças têm a nos dizer sobre os espaços escolares a partir de sua diversidade de linguagens. Barros (2018, p. 40) reforça a importância dessa investigação.

É fundamental ouvir as crianças por meio de suas diversas linguagens, afinal são elas que vão de fato habitar o espaço escolar. Perguntar e sobretudo observar onde, como, quando, com quem e com que materiais elas brincam levará a muitas pistas de como o espaço pode ser melhor aproveitado.

Essa pesquisa nos conduziu a uma escuta mais atenta as manifestações infantis e às percepções das crianças frente ao espaço ocupado por elas.

Ao oportunizar a experiência do autorretrato, tivemos por objetivo acolher as crianças e possibilitar suas expressões por meio do desenho para que fossem representadas/caracterizadas por elas mesmas, além de ser um importante momento que permitiu a nossa aproximação das crianças.

A atividade do autorretrato foi realizada na sala de leitura da escola, com as crianças divididas em grupos. Para a realização da atividade foram disponibilizadas folha sulfite tamanho A4 e canetinhas hidrográficas.

Figura 18 - Autorretrato



Fonte: Pessoa (2023).

Na sequência dessas ações, realizamos uma conversa com as crianças, divididas em grupos, no quiosque que fica atrás da escola. Apresentamos a máquina fotográfica, suas funções e como podemos manipulá-la. Após essa etapa de exploração da máquina, partimos para o passeio guiado.

No momento do passeio, as crianças nos apresentaram a escola, tiveram a oportunidade de falar sobre o que faziam em cada espaço, as brincadeiras e as experiências realizadas, o que mais gostavam e o que não lhe agradavam. No decorrer do passeio, elas apresentaram o seu espaço preferido e o registraram por meio de uma fotografia. Algumas crianças justificavam suas escolhas.

Laura: Eu gosto lá da trilha, pois lá o sol é lindo.

Daniel: Eu gosto do pátio, porque tem escorregador, bicicleta e eu gosto de brincar lá.

Rafael: Eu gosto de lá do fundo da escola, pois dá para escorregar no barranco.

Lucas: Eu vou escolher o parque, porque tem um monte de brinquedo.

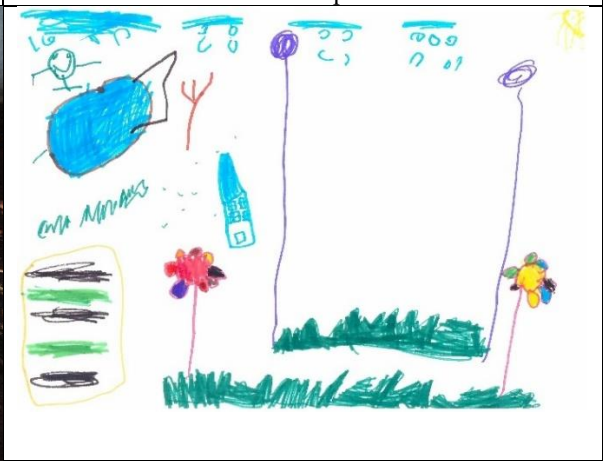
No encontro seguinte ao passeio, as fotografias foram reveladas e levadas até a escola, e com a turma dividida em grupos, nos dirigimos até a biblioteca, onde essas fotos foram compartilhadas com todos. Cada criança identificou a fotografia que havia tirado, e diferenciou, inclusive, as fotos dos demais colegas. Foi interessante observar que, mesmo quando os espaços preferidos se repetiram, as crianças reconheciam, rapidamente, as suas fotografias.

Na sequência, as crianças foram convidadas a realizar um registro, por meio de desenho, dos espaços externos preferidos da escola, tendo as fotografias como elemento de suporte, como apresentado no Quadro a seguir.

Quadro 8 - Os espaços preferidos dos participantes da pesquisa³¹

Fotografia tirada por Cecília	Desenho feito por Cecília
	
Fonte: Cecília (2023)	
Fotografia tirada por Laura	Desenho feito por Laura
	
Fonte: Laura (2023)	
Fotografia tirada por Miguel	Desenho feito por Miguel
	

³¹ Importante esclarecer que duas crianças estavam de atestado médico no período em que realizamos essa experiência.

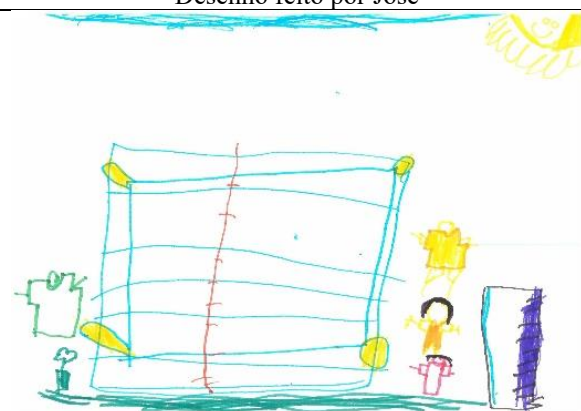
Fonte: Miguel (2023)	
Fotografia tirada por Davi	Desenho feito por Davi
	
Fonte: Davi (2023)	
Fotografia tirada por Rafael	Desenho feito por Rafael
	
Fonte: Rafael (2023)	
Fotografia tirada por Marcelo	Desenho feito por Marcelo
	
Fonte: Marcelo (2023)	
Fotografia tirada por Luciana	Desenho feito por Luciana



Fonte: Luciana (2023)

Fotografia tirada por José

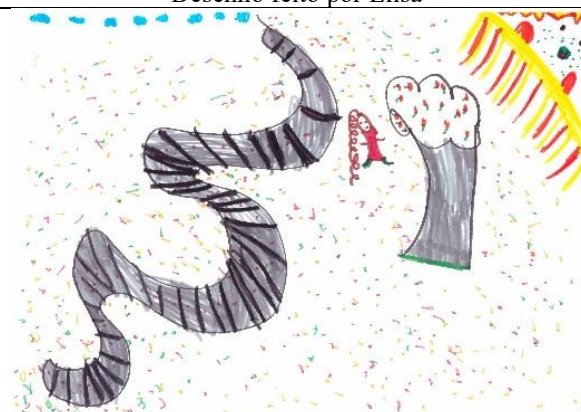
Desenho feito por José



Fonte: José (2023)

Fotografia tirada por Elisa

Desenho feito por Elisa



Fonte: Elisa (2023)

Fotografia tirada por Júlia

Desenho feito por Júlia



Fonte: Júlia (2023)

Fotografia tirada por Antônio



Desenho feito por Antônio

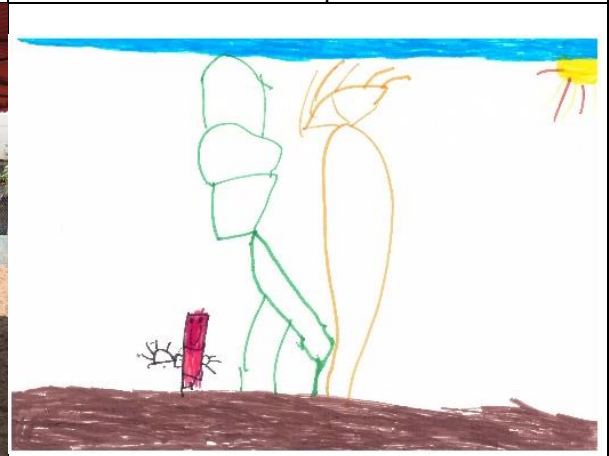


Fonte: Antônio (2023)

Fotografia tirada por Marcos



Desenho feito por Marcos



Fonte: Marcos (2023)

Fotografia tirada por Alice



Desenho feito por Alice

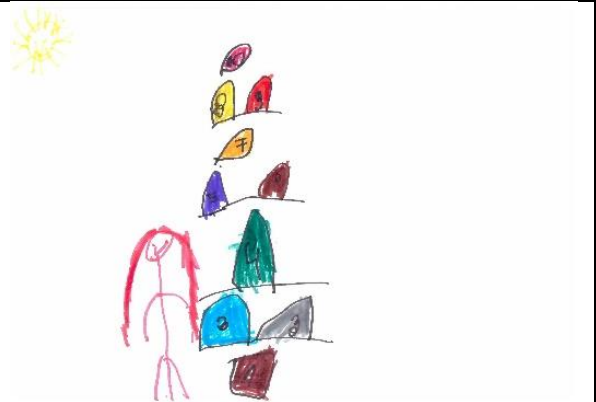




Fonte: Alice (2023)

Fotografia tirada por Luísa

Desenho feito por Luísa



Fonte: Luísa (2023)

Fotografia tirada por Lucas

Figura 66 - Desenho feito por Lucas



Fonte: Lucas (2023)

Fotografia tirada por Carlos

Desenho feito por Carlos



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Essa etapa da pesquisa também evidenciou a concentração das crianças durante a realização dos desenhos e a riqueza dos detalhes inseridos em suas produções. As crianças demonstraram muito interesse em fazer seus registros e conversavam enquanto desenhavam.

No momento em que o José desenhava a estação d'água, local escolhido por ele, o Rafael comentou: “Rafael: Nossa! Não vai encher essa piscina³², não? Eu queria tanto nadar”.

Após a etapa de escolha, fotografia e desenho dos espaços preferidos pelas crianças, realizamos um outro passeio guiado, mas dessa vez com a finalidade das crianças nos mostrarem os espaços que não eram utilizados ou pouco frequentados por elas e tivemos como retorno falas que nos permitiram várias reflexões.

Alice: O barranco é um lugar legal, que a gente não usa. Eu só lembro de usar uma vez.

Rafael: Eu queria usar mais o barranco, porque eu desço com o bumbum no papelão.

³² Ao falar em piscina, a criança estava se referindo a estação d'água e em alguns casos se referiram a esse espaço como “chuveirão”. Percebemos que cada criança usava um termo diferente.

Daniel: A piscina é um lugar que a gente quase nunca usa. Eu nunca tomei banho nela.
 Elisa: Eu queria usar mais o parquinho, porque tem um monte de brinquedo legal de brincar, tem escorregador, casinha.
 Júlia: Eu também queria usar mais o parque. Eu gosto do escorregador e em baixo do escorregador a gente usa a areia.
 José: Eu queria usar mais o barranco.
 Luciana: Eu queria ir mais no barranco. Eu gosto de empurrar no barranco.
 Sara: Eu queria ir na piscina, porque eu nunca fui lá.
 Antônio: O barranco, porque a gente só foi lá com a outra professora, com a professora da tarde. Lá é legal para descer com papelão.
 Carlos: Eu gosto de descer lá com garrafa de refrigerante. Mas tem que amassar a garrafa. Eu já fiz isso lá na pista de skate. Eu queria usar o barranco para ver o berçário, porque lá dá para ver os bebês brincando.
 Rafael: Parque! Futebol!
 Cecília: Eu queria brincar mais na amarelinha.
 Marcos: Eu gostaria de ir mais lá na garagem, para ver os carros.
 Carlos: Lá tem bastante espaço para brincar de pega-pega também.
 Laura: Eu também gosto de ficar na sala, para brincar de massinha.

Através desses relatos, percebemos que, na grande maioria, os desejos das crianças, ou seja, os seus espaços preferidos, expressados no quadro, se misturavam com os espaços elencados por elas como sendo os espaços pouco frequentados ou não utilizados.

Identificamos, então, a necessidade que as crianças possuíam de exploração da escola, pois elas conheciam os espaços, se recordavam de algumas experiências que tiveram, inclusive lembravam de cenas e pessoas envolvidas e expressavam o desejo em visitá-los com maior frequência. Relataram estratégias e recursos materiais que podiam enriquecer ainda mais essas vivências.

De acordo com Cruz (2008, p. 13), “[b]uscar formas de ouvir as crianças, explorando as suas múltiplas linguagens, tem como pressuposto a crença de que elas têm o que dizer e o desejo de conhecer o ponto de vista delas”. A autora complementa essa importante discussão.

Acreditar que mesmo crianças ainda bem pequenas têm o que dizer deriva de algumas ideias que vêm sendo construídas nas últimas décadas. Entre elas, tem destaque o reconhecimento de que, desde a mais tenra infância, nas suas interações sociais, as pessoas vão somando impressões, gostos, antipatias, desejos, medos etc., desenvolvendo sentimentos e percepções cada vez mais diversificados e definidos, atribuindo significados, construindo a sua identidade (Cruz, 2008, p. 13).

Corroboramos o pensamento de Gobbi e Pinazza (2014, p. 12) ao considerarem as crianças como seres ativos e capazes de participar do processo educativo, sendo esse um dos pressupostos dessa pesquisa. Compreendemos que a criança tem um papel fundamental nesse processo e que suas manifestações são essenciais durante a organização e reorganização dos espaços escolares.

Vista em suas possibilidades físicas, cognitivas, afetivas e sociais, a criança é considerada em ser ativo, capaz de participar do processo educativo com seus

conhecimentos e experiências e de alcançar, progressivamente, a autonomia. Deixa, portanto, de ser pensada como um projeto de homem futuro para ser vista como alguém hoje, ser ativo e sujeito de direitos, bem como de suas ações.

Questionamentos foram levantados pelas crianças em relação ao fato de tentarem compreender o motivo de não usarem com frequência alguns espaços desejados por elas e que de acordo com suas falas eram “tão legais de usar”. Diante das considerações de Antônio de Tavares (2019, p. 47):

[...] reiteramos a necessidade de educar a inteligência e a sensibilidade das crianças, sem dissociar essas duas dimensões vitais. A educação do intelectivo e do sensitivo precisa de curiosidade, de perguntas, de questionamentos. Sem desejo de saber, não há elaboração ativa de conhecimento. Não há autoria – de ideias, de palavras, de conhecimento, de ação.

Na sequência, realizamos um outro momento de conversa com a turma, com o objetivo das crianças se expressarem em relação ao que consideravam interessante modificar na escola. O que seria possível fazer para tornar a escola ainda mais atrativa e que atendesse às expectativas delas. Logo no início da conversa uma criança disse: “Cecília: A escola dos meus sonhos é uma que tenha crianças brincando na natureza”.

A partir dessa fala, usamos como ponto de partida o início da resposta da A, ou seja, a pergunta foi direcionada da seguinte maneira: o que poderíamos fazer para que essa escola fosse a escola dos sonhos de vocês? E as respostas foram surgindo:

Laura: Onde tenha vários brinquedos e amigos.

Laura, Elisa e Rafael: Ficar mais lá fora, pois tem muita natureza: árvores com amora, borboleta, amarelinha (a fala de um foi complementando a do outro).

Crianças em geral: Queria poder usar o chuveirão.

Daniel: Parque de diversões com o nosso nome e a foto.

Lucas: Trenó para a gente escorregar lá no barranco.

Carlos: Lousa para desenhar lá perto do parque.

Elisa, Júlia, Alice e Sara: Eu também queria lousa lá fora. Seria legal mesmo! (falaram ao mesmo tempo).

Antônio: Eu queria que tivesse gangorra, igual tem lá na escola que a irmã do José estuda.³³

José: Verdade! Na escola dela tem. Ela tem 8 anos

Daniel: Tirolesa seria legal.

Luísa e Rafael: Balanço com pneus.

Nos chamou a atenção a seguinte fala: “Parque de diversões com o nosso nome e a foto”, pois identificamos nessa expressão da criança a relação de pertencimento em relação ao lugar. Cisotto (2013) explana sobre os conceitos de Tuan referentes ao pertencimento e ao elo afetivo.

³³ A escola investigada fica ao lado de uma escola de Ensino Fundamental e as crianças que tem irmãos mais velhos, na maioria dos casos, a conhecem devido ao fato dos irmãos estudarem nessa escola. Muitos a chamam de escola dos grandes.

Muitos dos conceitos de Tuan referem-se à emoção com que o homem se relaciona com uma escala do espaço que faz dele um lugar humano, individualizado por sentidos positivos de pertencimento, proteção, segurança ou um território como uma área com fronteiras, marcada pelo sentimento de posse, de preservação e defesa do ponto de vista das comunidades (Cisotto, 2013, p. 97)

Antônio e Tavares (2019, p. 35) complementam:

Para nós, o modo mais fecundo de resistir às diferentes formas de violência é esse desenvolvimento das relações de afeto, de amizade, de cuidado, de empatia, de encontros humanos em que as pessoas possam cada vez mais se reconhecer umas às outras, e umas nas outras.
A empatia dos adultos ajuda muito a cuidar das crianças, a escuta de sua voz e suas histórias, o acolhimento de suas dores e seus sonhos, o cultivar de seus desejos de aprendizagem e de vida.

Destacamos o desejo da Laura ao caracterizar a escola dos sonhos. Para ela seria o lugar: “Onde tenha vários brinquedos e amigos”. A interatividade, a amizade, o encontro entre os pares são fundamentais para o desenvolvimento das crianças. O elo afetivo com a escola, favorece a transformação do espaço em lugar.

A partir das manifestações das crianças, dos desenhos feitos por elas e das fotografias, agendamos uma conversa com a professora da turma, na qual tivemos a oportunidade de apresentarmos os desejos das crianças em explorar espaços disponíveis na escola que eram pouco frequentados e que não teria necessidade de nenhum tipo de investimento.

A professora rapidamente aceitou a proposta e inseriu em seu planejamento dias que teríamos a oportunidade de utilizar o barranco e a estação d'água. Os pais foram avisados com antecedência para que enviassem roupas adequadas e que estivessem cientes da experiência que seria vivenciada pelas crianças.

No dia destinado para exploração da estação d'água, assim que cheguei na escola, as crianças me esperavam ansiosas. Fizemos as trocas de roupas e as crianças foram entusiasmadas para a área externa. Brincaram, dançaram, cantaram, pularam amarelinha africana que fica ali próximo, enfim, viveram momentos de nítida alegria e entusiasmo. Algumas crianças preferiram ficar reservadas, sentadas observando, antes de realmente entrarem na brincadeira, outras já imediatamente entraram na água. As crianças demonstravam entusiasmo na experiência proposta e a todo momento agradeciam por estarem ali.

Após a exploração da estação d'água, auxiliamos as crianças na troca de roupas e em sala demos início a uma roda de conversa sobre o que haviam achado da experiência vivenciada. Convidamos as crianças para fazerem um registro por meio de desenho.

Figura 19 - Espaço escolhido para exploração - estação d'água



Fonte: Antônio (2023).

Figura 20 - Registro da Exploração da Estação d'água



Fonte: Daniel (2023).

Figura 21 - Registro da Exploração da Estação d'água



Fonte: Laura (2023).

As figuras apresentadas ilustram a riqueza que foi esse momento, repleto de alegrias e interações entre as crianças. Sarmento (2004, p. 14) versa sobre a interatividade e enaltece os espaços de partilha, principalmente entre as crianças, para a estruturação das culturas da infância:

O mundo da criança é muito heterogêneo, ela está em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai apreendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social. Para isso contribuem a sua família, as relações escolares, as relações de pares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares. Esta aprendizagem é eminentemente interactiva; antes de tudo o mais, as crianças aprendem com as outras crianças, nos espaços de partilha comum. Estabelecem-se dessa forma as culturas de pares.

Percebemos nos desenhos os detalhes dos espaços, os elementos da natureza, as imagens das crianças brincando, a variedade de cores utilizadas e tantos outros elementos que nos permite compreender que de fato foi um momento em que atendeu às expectativas infantis.

Antônio e Tavares (2019, p. 91) evidenciam que “viver a infância e viver a vida no gerúndio. O dia sendo escrito na medida em que se vive”. Os autores complementam de forma poética: “Infância é acontecimento. Presente do presente, aqui e agora da vida que está a passar,

mas que se encanta com os detalhes de um tempo da intensidade: infantil” (Antônio; Tavares, 2019, p. 91).

Um outro espaço escolhido para ser explorado pelas crianças foi o barranco de terra, que fica atrás da escola, onde tem a presença de um quiosque de alvenaria. Trata-se de um espaço que foi consenso entre as crianças em relação ao desejo de exploração.

Procedemos da mesma maneira que fizemos com o dia de exploração da estação d’água. Houve, primeiramente, o planejamento feito pela professora titular, seguido de comunicado às crianças com antecedência. As crianças ficaram eufóricas na expectativa do dia chegar.

Para essa exploração, foram necessárias caixas de papelão de diversos tamanhos. As crianças fizeram suas próprias organizações em relação as duplas que formariam para escorregar. Quem iria empurrar e quem seria empurrado, fizeram competições de quem chegava primeiro, subiram e desceram por várias vezes. Assim, a nossa manhã ocorreu de maneira agradável e possibilitou que as crianças brincassem, fizessem suas negociações, entrassem e resolvessem seus conflitos, dessem gargalhadas, fortalecendo as interações entre os pares.

Lima e Lima (2013) consideram a ludicidade como um eixo estruturador das culturas da infância. Para os autores:

O eixo ludicidade colaborou para a aprendizagem em múltiplos aspectos, favorecendo, além do desenvolvimento da capacidade imaginativa das crianças, a qualificação e a diversificação dos movimentos básicos, a ampliação da cultura lúdica, avanços na capacidade de organização, atitudes e consciência em relação às regras e a demonstração de satisfação e alegria no interior da escola (Lima; Lima, 2013, p. 18).

A brincadeira ao ar livre também proporcionou que as crianças tivessem contato com a natureza, sentissem a terra, o odor da grama e das árvores frutíferas que ali estavam, respirassem o ar puro e tivessem o contato com a luz solar.

De acordo com Antônio e Tavares (2019, p. 70), “as crianças têm necessidade desse contato com o mundo natural. Tocar a terra, pisar em chão que não seja cimentado, pular em poça d’água, conviver com árvores, plantas e bichos”. Os autores complementam suas afirmações, com uma reflexão profunda e preocupante:

Em nossa sociedade cada vez mais urbana, muitas crianças têm sido afastadas desse contato com a natureza. Não brincam ao ar livre, com ar, luz, liberdade. Estão cotidianamente confinadas a ambientes artificiais, entregues às telas trêmulas de *video games*, celulares *tabletes*, televisores, de que se tornam cada vez mais dependentes. Até mesmo escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I têm reduzido muito os espaços e o tempo de brincar, tanto na dinâmica das aulas como nos recreios, que – como a própria etimologia aponta – representam a recriação das energias, o respirar livremente, a passagem lúdica de uma atividade a outra. Multiplicam-se vertiginosamente, como epidemias, os casos de crianças com obesidade, ansiedade,

depressão, hiperatividade, déficit de atenção e outros distúrbios e transtornos físicos e emocionais (Antônio; Tavares, 2019, p. 70-71).

Figura 22 - Espaço escolhido para exploração - barranco



Fonte: Laura (2023).

Figura 23 - Registro da Exploração do barranco



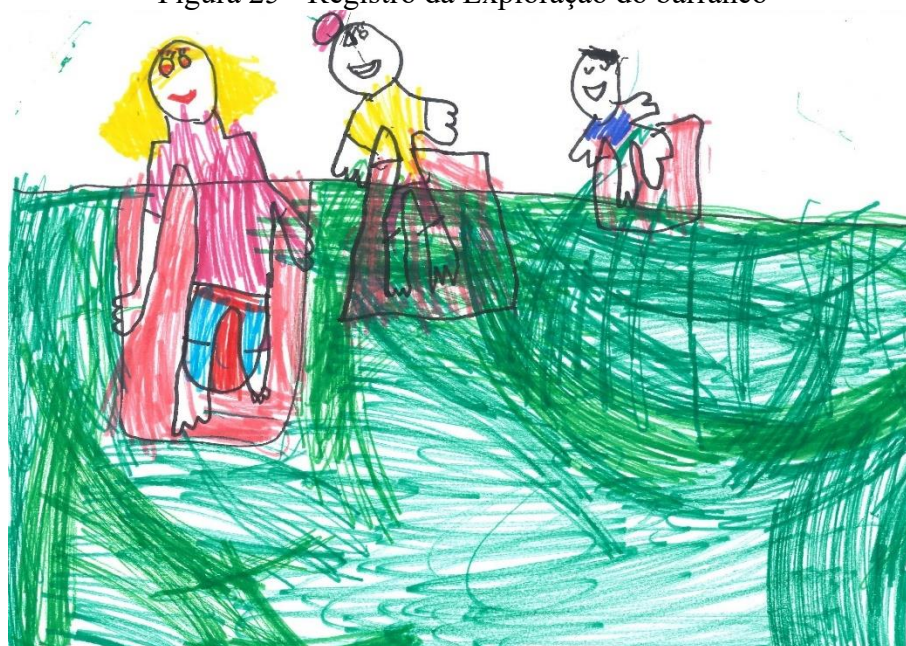
Fonte: Marcos (2023).

Figura 24 - Registro da Exploração do barranco



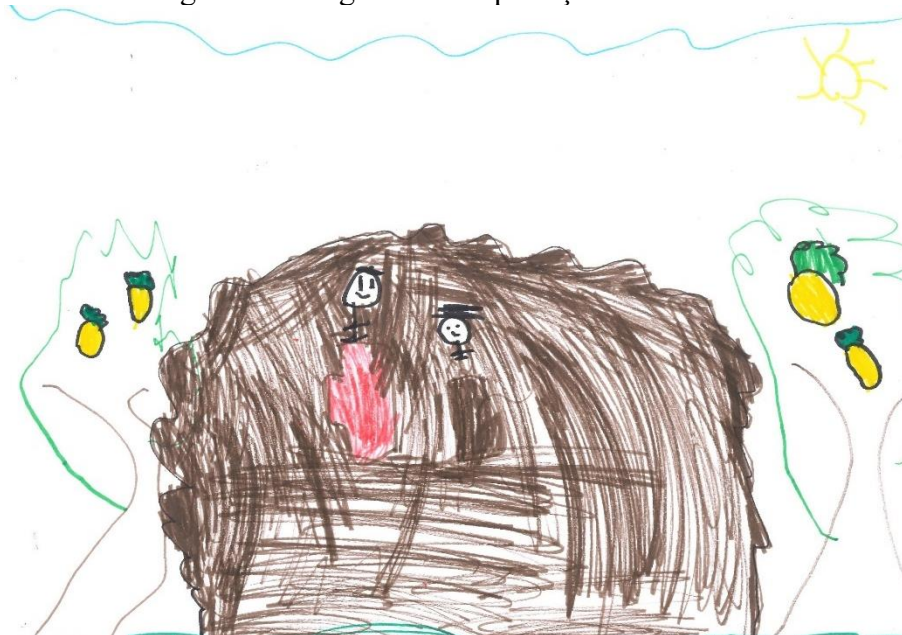
Fonte: Luísa (2023).

Figura 25 - Registro da Exploração do barranco



Fonte: Júlia (2023).

Figura 26 - Registro da Exploração do barranco



Fonte: Rafael (2023).

Após a produção dos desenhos, as crianças relataram sobre suas experiências com a exploração desse espaço.

Carlos: Eu achei legal quando a gente escorregou e eu caí embaixo do pé de manga.

Sara: Eu gostei quando escorreguei rápido.

Rafael: Quando o Lucas estava me empurrando eu fui rápido e caí no buraco.

Lucas: Eu achei mais ou menos, porque eu fui um dos únicos que brinquei pouco.

A fala de Lucas nos permitiu refletir que, em meio a tantas situações do cotidiano escolar, algumas cenas, algumas falas e algumas situações fogem do olhar e da percepção do professor, e, nesse caso específico, não foi percebido que a criança em foco não havia escorregado com a mesma frequência que os demais, ou que talvez precisasse de mais incentivo, de um olhar mais atento e sensível e até mesmo atitudes encorajadoras por parte do adulto. Esses são alguns dos desafios que o educador enfrenta, dia após dia, e que nos motiva a estar em constante formação e reflexão para aprimorar a prática.

No que se refere aos momentos vividos, como a experiência de descer pelo barranco de terra com as caixas de papelão, Antônio e Tavares (2019, p. 92) discorrem: “Infância é condição. Condição de quem está aberto a viver a vida. Condição de quem entende que a vida é composta de sentimentos: tristes, alegres, frustrantes e desafiadores, cheios de coragem e medo. Infância é o que se pode ser”.

Nos dias posteriores, iniciamos uma conversa com as crianças na intenção de que identificassem espaços da escola que pudessem ser melhorados, tornando-os mais atrativos e que possibilitassem maior participação das crianças.

Para isso, recuperamos e analisamos os registros fotográficos produzidos pelas crianças. Elisa e Laura, crianças em que haviam escolhido a trilha que fica logo na entrada da escola, entre o parque de areia e a grade que dá visibilidade para a rua, foram persuasivas e conseguiram convencer a turma de que a trilha seria uma excelente escolha para realizarmos as intervenções.

Praticamente todas as crianças concordaram e alegaram que os outros espaços como o parque e o pátio já tinham materiais disponíveis, elementos decorativos e intervenções nas quais as crianças podiam aproveitar.

A partir dessa escolha, as crianças começaram a discorrer sobre o que poderia ser colocado nesse espaço de trilha, para que tivesse diferentes texturas.

Júlia: Algumas pedras grandes e outras pequenas.

Carlos: Tiras de corda.

Laura: Conchas, tampinhas de garrafa, casca de ovo.

Antônio: Milho.

Elisa: Se colocar milho vai estourar e virar pipoca.

Carlos: Madeira dá certo.

Não foi necessário fazer intervenções, pois as próprias crianças questionavam alguns apontamentos dos colegas, refutavam algumas ideias e corroboravam as ideias de outras.

Consideramos oferecer às crianças elementos naturais.

É importante destacar a necessária interação das crianças com o ambiente natural, que estimula a exploração, a curiosidade e a descoberta. Sempre que possível, deve-se prover um cuidado especial com o tratamento paisagístico, que inclui não só o aproveitamento da vegetação, mas também os diferentes tipos de recobrimento do solo, como areia, grama, terra e caminhos pavimentados, tendo a participação das crianças como uma estratégia (Brasil, 2018, p. 67).

Carvalho (2004) faz sugestões de como explorar os elementos naturais com as crianças:

Desta maneira, é importante utilizar a vegetação e a própria paisagem (árvores, arbustos, água, grama, gravetos, flores, animais, terreno com desnível do solo, lugares com sombra, para sentar, entrar, ficar embaixo, esconder, etc.) como local para as brincadeiras, propiciando oportunidades para aprendizagem e estimulação dos sentidos, muitas vezes maior que em salas (Carvalho, 2004, p.187).

Ao serem questionados sobre, além do chão da trilha, onde mais poderíamos realizar intervenções, as crianças complementaram:

Antônio: Podemos colocar quadro com desenho.

Lucas: Desenhos que a gente fez.

Carlos: Pingentes de bolinha, tipo bolinha de gude.

Elisa: Bolinha de gude não dá para furar, Carlos.

Laura: E se for aquelas bolinhas de gatinhos? Aquelas com barulho dentro.

Percebe-se que as crianças foram criativas e capazes de pensar em materiais, refletir sobre o que daria certo ou não, expor suas ideias, contestar de maneira tranquila e respeitosa e encontrar alternativas para cada situação. Uma outra sugestão apresentada pelas crianças foi em relação a fazer uma parede de lousa, próxima ao parque, sugerida pelo Carlos e que teve boa aceitação do grupo.

Sobre a parede de lousa, explicamos à turma que seria necessário a intervenção de um adulto profissional, pois era algo que não seria possível fazermos com os recursos disponíveis, exigindo, assim, uma atuação de um profissional da área.

Com base nas colocações das crianças, marcamos uma reunião com a professora titular da sala e com a equipe gestora para apresentarmos as manifestações das crianças e envolvermos os demais funcionários da escola.

A reunião ocorreu no horário de HTPC da instituição e iniciamos a conversa apresentando, por meio de slides, a nossa pesquisa. Na sequência, apresentamos as falas das crianças, as fotos e algumas produções. Diante disso, a equipe gestora e a professora titular, que sempre havia nos dado liberdade e apoio, se sensibilizaram, deram sugestões e se colocaram à disposição para auxiliar no levantamento de materiais e da equipe de funcionários, caso fosse necessário.

Assim sendo, foi possível providenciar a parede de lousa que as crianças haviam solicitado. Quando chegaram à escola, após um feriado prolongado, encontraram a lousa na parede onde haviam escolhido.

Figura 27 - Parede de lousa



Fonte: Pessoa (2023).

Torna-se importante reforçar que essa intervenção não foi possível construir juntamente com as crianças, devido ao tipo de material necessário e as habilidades profissionais. Mas a lousa foi pintada exatamente onde as crianças haviam sugerido e possibilitamos que a explorassem conforme desejado.

Figura 28 - Intervenção no espaço externo - parede de lousa



Fonte: Pessoa (2023).

Figura 29 - Registro da exploração da Parede de lousa



Fonte: Júlia (2023).

Figura 30 - Registro da exploração da Parede de lousa



Fonte: Sara (2023).

As crianças demonstravam satisfação em ter na escola algo que foi escolhido e definido por elas. As expressões dos rostos de cada uma eram de alegria, no momento em que as levamos à área externa e elas conseguiram visualizar a lousa e constatar que as opiniões delas foram acolhidas, respeitadas e atendidas.

Conforme apresentado nas Figuras 28 e 29, os desenhos foram feitos livremente, ou seja, nessa ocasião não houve nenhum tipo de comando específico para a utilização da parede

de lousa. Foi permitido que as crianças fizessem os desenhos de suas preferências. Foi mais uma manhã em que tivemos a oportunidade de explorar um espaço da escola que atendeu as necessidades e os desejos das crianças a partir das suas vozes e manifestações.

Motta, Santos e Corsino (2009, p. 127) explicitam:

Conceber as crianças como atores sociais não implica uma visão de escola e cultura escolar que se alinhe a uma ideia de socialização como uma única direção, em que compete às novas gerações apenas obedecer, limitar e seguir as gerações mais velhas. Levando em conta a possibilidade das crianças de reinterpretar e alterar o instituído por meio de suas ações e interações, há que considerar as tensões e resistências delas frente a essa inculcação.

Partindo para mais um dia de intervenção no espaço externo da instituição, em roda com as crianças, definimos que iniciaríamos o processo interventivo na trilha da escola. A princípio, retomamos os materiais necessários e as estratégias que utilizaríamos.

Figura 31 - Espaço escolhido para a realização da intervenção



Fonte: Elisa (2023).

A primeira etapa constituiu em fazer uma base de concreto no local para que os elementos sensoriais fossem inseridos. Para isso, contamos com o auxílio de alguns voluntários.

Figura 32 - Trilha sendo preparada para intervenção



Fonte: Pessoa (2023).

Com as crianças divididas em grupo, selecionamos os materiais que foram coletados pela equipe escolar, pelas crianças junto as suas famílias, pelas pesquisadoras e voluntários, que foram os seguintes: pedras de vários tamanhos e formatos (cascalho), madeira (eucalipto), areia colorida, tampinhas diversas, espaguete utilizado em piscinas e iniciamos o processo de intervenção.

A cada dia fazíamos uma parte da trilha com um tipo de material. Para essa etapa, contamos com o apoio de um funcionário da escola que prontamente se ofereceu para ajudar. As crianças participaram de maneira efetiva, desde o planejamento de como faríamos cada etapa da trilha até a colocação de cada material. Durante o processo elas fizeram comentários.

Antônio: Você precisa mexer direito a massa. Não é assim que usa a pá. Eu sei disso, pois vejo o meu avô fazendo.³⁴

Elisa: Precisa colocar as pedras bem pertinho da outra.

Carlos: Cuidado, Laura, não pode pisar.

³⁴ Comentário feito pela criança enquanto colocávamos a argamassa para afixar o cascalho.

Figura 33 - Processo de intervenção (trilha)



Fonte: Pessoa (2023).

Figura 34 - Processo de intervenção (trilha)



Fonte: Pessoa (2023).

Figura 35 - Processo de intervenção (trilha)



Fonte: Pessoa (2023).

As crianças demonstravam contentamento conforme percebiam que a trilha ia tomando forma, outras doações de materiais foram chegando e, com o passar dos dias e a participação das crianças, as etapas foram sendo concluídas.

Figura 36 - Processo de intervenção (trilha)



Fonte: Pessoa (2023).

Figura 37 - Processo de intervenção (trilha)



Fonte: Pessoa (2023).

As crianças fizeram questão de mostrar às outras crianças, aos familiares e à comunidade as suas produções. Nos momentos de entrada e/ou saída, elas convidavam os pais/responsáveis para verem como “estava ficando” a trilha, ao passarem pela calçada apontavam e mostravam pela grade suas produções e em momentos de parque levavam crianças de outras turmas para contemplarem suas obras.

Figura 38 - Processo de intervenção (trilha)



Fonte: Pessoa (2023).

Figura 39 - Processo de intervenção (trilha)



Fonte: Pessoa (2023).

Figura 40 - Processo de intervenção (trilha)



Fonte: Pessoa (2023).

Após a conclusão dessa etapa de construção da trilha, outros processos de intervenções foram realizados, considerando os outros sentidos a serem explorados (visão, olfato e audição). Para isso, providenciamos diversos materiais, como: garrafas pet de diferentes tamanhos, corante, balões, pedras, areia, ervas (camomila e erva-doce), tecidos, lãs coloridas, pneus, mudas de plantas medicinais, etc.

Construímos, utilizando as garrafas pet, água, corante, lantejoulas e glitter uma estradinha colorida que conduzia as pessoas até o início da trilha. Cada criança escolheu a cor que desejava e os materiais a serem colocados. Essas garrafas foram colocadas no chão e pelo fato de não serem fixas tornava-se possível modificá-las de lugar. A intenção era que a “estradinha colorida” conduzisse as crianças a diferentes espaços e explorações.

Figura 41 - Estradinha colorida



Fonte: Pessoa (2023).

Com as garrafas menores, fizemos algumas intervenções na grade, que permitiram que as crianças tivessem a oportunidade de agitá-las para verem o brilho se movimentando e a água modificando de cor, conforme apresentado na Figura 42.

Figura 42 - Intervenção feita na grade



Fonte: Pessoa (2023).

Utilizamos elásticos para pendurar a maioria dos objetos, o que possibilitou que as crianças mudassem os materiais de local para brincarem sentadas, ou que levassem um material próximo ao outro para utilizá-los juntos.

As crianças também tiveram a oportunidade de encher algumas bexigas com areia, pedras e sementes encontradas no parque e gramado e, posteriormente, decoraram essas bexigas e as penduraram nessa mesma grade.

Figura 43 - Bonecos de bexigas sensorial



Fonte: Pessoa (2023).

Com a intenção de explorar o olfato, realizamos a construção de alguns sachês com tecidos de algodão e ervas (camomila, erva-doce e hortelã). Esses sachês foram pendurados nas árvores para as crianças sentirem os diversos aromas presentes ali.

Com a colaboração de uma funcionária, recebemos a doação de algumas mudas de plantas aromáticas que foram cultivadas em pneus, pintados e decorados pelas crianças.

Figura 44 - Sachês com ervas aromáticas



Fonte: Pessoa (2023).

Outros materiais também foram disponibilizados nas grades e possibilitavam a exploração das crianças, como: colheres de pau e peneiras, além das bexigas sensoriais e das garrafas coloridas.

A exploração das crianças nesse espaço, onde as intervenções foram definidas e realizadas por elas, proporcionou sentimentos de alegria e satisfação. As descobertas, os sentidos que foram aflorados, as relações estabelecidas, o contato com a natureza e, principalmente, o sentimento de pertencimento naquele espaço nos permitiram compreender como as crianças necessitam serem ouvidas em suas múltiplas linguagens e como são potentes em suas opiniões e ações.

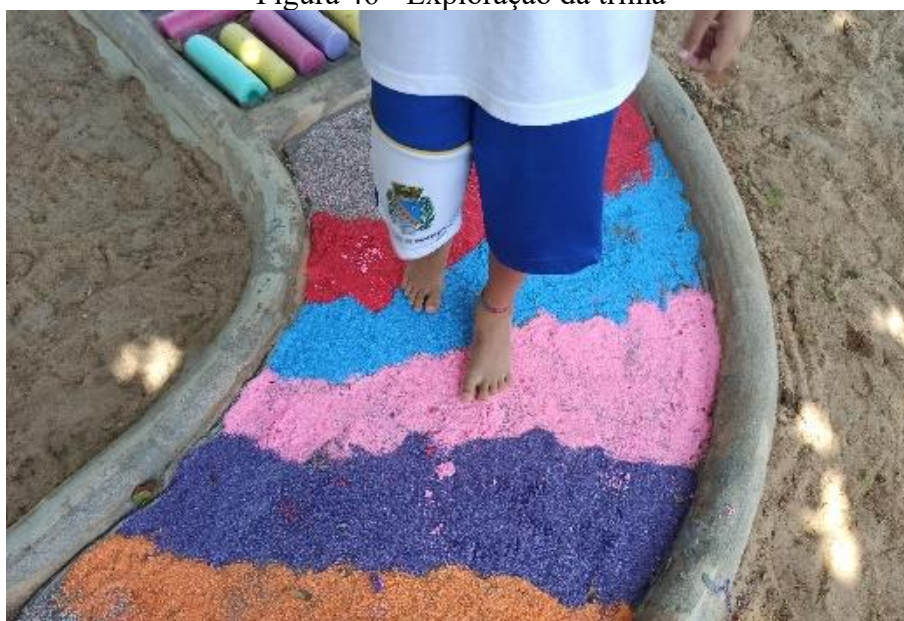
As primeiras explorações foram realizadas com os pés, percorrendo os diferentes caminhos das trilhas. Algumas crianças demonstravam receio em pisar em alguns materiais, outras perguntavam para os colegas que já haviam passado por determinado ponto se era legal ou não. Algumas crianças seguravam nas mãos de outros amigos para se sentirem mais seguras ou até mesmo para terem equilíbrio.

Figura 45 - Exploração da trilha



Fonte: Pessoa (2023).

Figura 46 - Exploração da trilha



Fonte: Pessoa (2023).

Após percorrem os caminhos da trilha, as crianças partiram para outras explorações. Elas manipularam os objetos que estavam pendurados na grade e os sachês que estavam pendurados nas árvores. Além disso, sentiram os cheiros, convidaram os colegas para sentirem também, giraram as garrafas para visualizarem as cores e os brilhos que formavam, apertaram as bexigas sensoriais, lembraram que haviam feito os desenhos nas bexigas e assim fizeram suas descobertas e criaram seus enredos de brincadeiras.

Antônio e Tavares (2019, p. 60) reiteram que “[...] brincar é atividade vital, que educa espontaneamente a sensibilidade, a inteligência, a imaginação. Uma experiência de alegria e liberdade, imprescindível para a inteireza da infância”.

Figura 47 - Exploração da trilha



Fonte: Pessoa (2023).

Figura 48 - Exploração da trilha



Fonte: Pessoa (2023).

Figura 49 - Exploração da trilha



Fonte: Pessoa (2023).

Após um determinado período de observação, percebemos que as crianças começaram a criar novas estratégias de utilização e exploração, como demonstrado nas Figuras 47 e 48, pois percorriam pela trilha não somente com os pés, mas sentiam a necessidade de passar as mãos, apertar, sentar, etc.

Algumas crianças coletaram sementes que estavam no chão e colocaram dentro das peneiras e de outros utensílios disponíveis e pendurados com os elásticos nas grades, brincaram de fazer comidinha, convidaram os amigos, criaram seus enredos e estratégias, conforme apresentado na Figura 49.

De acordo com Antônio e Tavares (2019, p. 61),

As crianças brincam aprendendo, aprendem brincando. Um aprender alegre e criador. Para elas, o brincar é um exercício espontâneo de conhecimento – de si mesmas, dos outros, do mundo, assim como uma iniciação à convivência social e comunitária. Na *geografia* do brincar há um espaço natural de ser criança. Nesse espaço, a criança se reconhece, descobre, compreende e elabora seu mundo interno e externo através da fantasia, da experimentação e no criar e recriar sentidos.

No que se refere ao fazer de conta, os autores acrescentam:

O fazer de conta desenvolve a capacidade de interpretação simbólica, o reconhecer os campos de sentido nas entrelinhas. Os sentidos sugeridos, que vêm de antes e vão além do sentido lógico imediato. A atividade simbólica é vital para a imaginação e para o pensamento criativo, não só na infância, mas em todas as idades (Antônio; Tavares, 2019, p. 62).

Após a exploração desses espaços, as crianças realizaram seus registros e conversaram sobre suas percepções e considerações enquanto desenhavam.

Figura 50 - Registro de exploração da trilha



Fonte: Sara (2023).

Figura 51 - Registro de exploração da trilha



Fonte: Rafael (2023).

Figura 52 - Registro de exploração da trilha



Fonte: Laura (2023).

Observa-se a predominância do colorido inserido em cada desenho, assim como os detalhes, os elementos da natureza e as crianças presentes nos registros. Nos chamou a atenção, em especial, o desenho de uma criança que havia escolhido a trilha como seu espaço preferido. O primeiro desenho feito por ela demonstra um espaço sem as marcas das crianças e sem

interações. No registro feito, posteriormente as intervenções, as mudanças ocorridas com a ressignificação do espaço da trilha são destacadas nos detalhes inseridos, principalmente nas cores e nas interações vividas. O desenho de Elisa pulsa vida, alegria e pertencimento.

Figura 53 - Registro do espaço preferido antes do processo de intervenção



Fonte: Elisa (2023).

Figura 54 - Registro do espaço preferido após o processo de intervenção



Fonte: Elisa (2023).

As Figuras 53 e 54 resumem o foco da nossa pesquisa e o caminho percorrido até aqui, repleto de incertezas, angústias, descobertas, conquistas, aprendizado e principalmente em alegria de poder viver esses momentos ao lado dos sujeitos principais desta investigação: AS CRIANÇAS!

Concordamos com Antônio e Tavares (2019, p. 88) quando apresentam que:

A convivência com as crianças também nos educa, também nos humaniza. Aprendemos a nos libertar da insignificância, da indiferença, da crueldade. Essa convivência desperta o desejo de respirarmos livremente e a esperança de uma vida afetuosa e criadora.

Após esse período de convivência com as crianças que se constituiu em um processo de humanização, apresentamos as considerações finais da nossa pesquisa, com o intuito de retomar os objetivos da pesquisa, apontando sua relevância, os caminhos percorridos, as descobertas feitas e o que essa investigação modificou em nossa vida acadêmica e profissional.

Compreendemos que se trata de uma pesquisa com crianças de uma realidade específica da rede municipal de ensino de Araçatuba, mas almejamos que os resultados sistematizados se constituam em fonte de consulta e reflexão para demais profissionais que atuam com crianças.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, tivemos como objetivo reorganizar os espaços externos de uma instituição pública de Educação Infantil, juntamente com as crianças, tornando-os mais acolhedores, atrativos e promotores de aprendizagem.

Iniciamos apresentando uma discussão sobre a metodologia de pesquisa com crianças, os dados obtidos com a revisão bibliográfica e o detalhamento da pesquisa empírica, com uma breve caracterização do universo pesquisado e do perfil dos sujeitos envolvidos na investigação.

Evidenciamos a organização do espaço como elemento curricular por meio da fundamentação teórica, alinhada com o que preconizam os documentos oficiais da Educação Infantil sobre a organização dos espaços, com destaque para a significância dos espaços externos.

Partimos do pressuposto de que é imprescindível que as crianças usufruam, sintam, observem, admirem e valorizem os espaços ao ar livre e, conseqüentemente, que os educadores infantis compreendam e valorizem esses espaços como essenciais ao desenvolvimento das crianças.

Enfatizamos a organização dos espaços externos, pensados e projetados com a participação das crianças, como uma estratégia para que elas se apropriem dos espaços e proponham ações que permitam ressignificá-los.

Apresentamos e analisamos as intervenções realizadas na instituição de Educação Infantil cotejadas com o aporte teórico e as manifestações das crianças frente as modificações.

Percebemos, por meio desta investigação, o quanto temos a caminhar em relação à realização da pesquisa com crianças, principalmente no que se refere ao ato de nos desprendermos da nossa postura adultocêntrica.

Identificamos o quanto as crianças têm a nos dizer e as riquezas de suas percepções, manifestações, ideias e contribuições, possibilitando, assim, uma escola mais acolhedora, atrativa e condizente com as necessidades infantis.

As falas das crianças evidenciam o desejo que essas possuem em estar do “lado de fora”, brincarem ao ar livre, percorrerem por caminhos desconhecidos e frequentarem espaços pouco habitados, garantindo assim a exploração e o relacionamento com os outros e com a natureza.

Esta investigação nos permitiu refletir sobre o modelo de escola e de educação infantil que ainda persiste no nosso cenário educacional e o quanto as crianças são cerceadas e caladas durante suas infâncias.

No intuito de evidenciar as iniciativas, empenho, dedicação e busca constante em oferecer um ambiente educativo que pulsa a vida, não podemos deixar de enaltecer os profissionais da escola investigada, que, mesmo em meio as dificuldades impostas pelo contexto, dedicam-se em oportunizar às crianças uma escola limpa, organizada, repleta de intervenções e possibilidades.

Diante desse contexto e por meio das situações vivenciadas com as crianças durante a pesquisa, constatamos que elas anseiam em ser ouvidas e que nós, adultos, precisamos nos desprender de nossa postura adultocêntrica e garantir que tenham mais espaço de fala, contribuindo, assim, para uma educação que coloca as crianças, como aponta Malaguzzi (1990), onde elas realmente devem estar: no centro do palco!

REFERÊNCIAS

- AMATO-LOURENCO, L. F. et al. Metrópoles, cobertura vegetal, áreas verdes e saúde. **Estud. av.**, v. 30, n. 86, p. 113-130, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/79qP5WjNmMPYKCCQK3G78LD/abstract/?lang=pt>. Acesso em 15 jan. 2025.
- ANTÔNIO, S.; TAVARES, K. **A poética da infância**: conversas com quem educa as crianças. São Paulo: Passarinho, 2019.
- ARAÇATUBA. **Projeto Político Pedagógico** (2022 - 2025). Araçatuba, 2022.
- AZEVEDO, G. A. N. (org.). **Diálogos entre arquitetura cidade e infância**: territórios educativos em ação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2019.
- AZEVEDO, G. A. N.; BASTOS, L. E. Qualidade de vida nas escolas: produção de uma arquitetura fundamentada na interação usuário-ambiente. In: RIO, V. D.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A. (org.). **Projeto do lugar**: colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / PROARQ, 2002. p. 153-160.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. (org.). **Educação Infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 67-79.
- BARROS, M. I. A. (org.). **Desemparedamento da infância** – a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Apoio Instituto Alana, 2018.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil**: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- BOUGRINE, J.; BUGGENHOUT, M. V. Metodologias Visuais na Investigação com crianças. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. (ed.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância**: perspectivas globais. Braga: Publisher UMinho Editora, 2021. p. 347-352.
- BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida: Ideias & Letras, 2015. p. 02-30.
- BRASIL. Congresso. Senado. Resolução nº 05, de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. 2009a.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRASIL. **Parâmetros de Qualidade da educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2018.

BRASIL. **Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de educação infantil.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

CARVALHO, M. C. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. *In*: GÜNTHER, H.; PINHEIRO, J. Q.; GUZZO, R. S. L. (orgs.). **Psicologia ambiental**: entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004. p. 181-196.

CARVALHO, A.; MÜLLER, F. **Ética nas pesquisas com crianças**: uma problematização necessária. *In*: MÜLLER, F. (org.). *Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições.* São Paulo: Editora Cortez, 2010. p. 65-84.

CASTANGE, R. D. **O brincar e o consumo infantil**: pesquisas e perspectivas. 2022. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente – SP, 2022.

CASTELLI, C. M. **Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil**: achadouros contemporâneos, 2019, 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019.

CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude.** - Rio de Janeiro: Trarepa/FAPERJ, 2008.

CEPPI, G.; ZINI, M. (org.) **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Tradução: Patrícia Helena Freitag – Porto Alegre: Penso, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1991.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003, p. 221-236. Universidade do Minho Braga, Portugal. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210>. Acesso em: 25 jan. 2024.

COCITO, R. P. **Do espaço ao lugar** – contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas. 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente – SP, 2017.

COHN, C. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

CRUZ, S. H. V. (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, S. H. V. Apresentação. *In*: HORN, M. G. S.; BARBOSA, M. C. S. **Abrindo as portas da escola infantil**: viver e aprender nos espaços externos. Porto Alegre: Penso, 2022. [Apresentação].

DELALANDE, J. Etnografia com crianças. *In*: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. (ed.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas Globais**. Braga: Publisher UMinho Editora, 2021. p. 243-248.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças e suas culturas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2013.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Sociologia da infância: pesquisa com crianças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-361, maio/ago. 2005.

DORNELES JÚNIOR, V. dos S. **Espaços, lugares e territórios na pré-escola**: narrativas de vivências espaciais a partir dos encontros entre docentes e crianças. 2022. 226 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2022.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância/ tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999.

EVANGELISTA, A. S. **“Eu gosto de brincar, isso me faz feliz”!** Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP), 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, SP, 2020.

ESCOLANO, A. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. *In*: FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 21-57.

FARIA, A. B. G. de. O Pátio escolar como ter[ritó]rio [de passagem] entre a escola e a cidade. *In*: AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; TÂNGARI, V. R. (orgs.). **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres**: uso, forma e apropriação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011. p. 38.

FARIAS, R. N. P.; MÜLLER, F. A cidade como espaço da infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 261-282, jan./mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623654542>

FERNANDES, N. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 21, n. 66, jul.-set. 2016.

FERREIRA, M. M. M. **“- A gente aqui o que gosta mais é de brincar com os outros meninos!”** -- as crianças como atores sociais e a (re) organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 2002. 736 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) -- Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Porto, 2002.

FERREIRA, M. M. M. “Ela é nossa prisioneira!” -- questões teóricas, epistemológicas e éticometodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Repositório aberto da Universidade do Porto**. p. 151-

182, 2010. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/gabriellehdasilva/etnografia-manuela-ferreira>. Acesso em: 02 mar. 2024.

FERREIRA, M. Ganhar acesso numa etnografia com crianças em espaços públicos abertos: dilemas de confiabilidade em tempos de risco. **Zero-a- Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 249-275, set./dez., 2019.

FLEURY, L. Apresentação. In: BARROS, M. I. A. (org.). **Desemparedamento da infância** – a escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro: Apoio Instituto Alana, 2018. p. 12-14.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55 ed. – Rio de Janeiro – São Paulo. Paz e Terra, 2017.

FLICK, U. **Introdução à Metodologia de Pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad. Magda Lopes. Porto Alegre. Penso, 2013.

FORNEIRO, L. I. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 229-281.

FRAGO, A. V.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FREITAS, N. T. A. **Educação ambiental, consumo e resíduos sólidos no contexto da educação infantil**: um diálogo necessário com os professores. 2018. 254 f. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente – SP, 2018.

FRIEDMANN, A. O olhar antropológico por dentro da infância: adentrando nas casinhas das crianças. In: MEIRELLES, R. (org.). **Território do brincar**: diálogo com escolas. Instituto Alana, 2015.

FUNDAÇÃO BERNARD VAN LEER. **URBAN 95**: Uma iniciativa da Fundação Bernard van Leer. [S.l.]: Fundação Bernard Van Leer, 2019. Disponível em: <https://urban95.org.br/documents/15/guia-urban95-ideias-para-acao.pdf>. Acesso em 10 jul. 2024.

GALEANO, E. **O livro dos abraços**. Porto Alegre, L&PM, 2000.

GANDINI, L. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância/ tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 145-158.

GARMS, G. M. Z. Trabalho diversificado no cotidiano da educação infantil. In: GUIMARÃES, C. M. (org.). **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 181-203.

GOBBATO, C. Um olhar sobre o espaço externo nas instituições infantis da Dinamarca: entre lembranças e inspirações. *In*: HORN, M. G. S. BARBOSA; M. C. S. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022. p. 30-41.

GOBBI, M. Usos sociais das fotografias em espaços escolares destinados à primeira infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1213-1232, out.-dez. 2011.

GOBBI, M.A.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Infância e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014.

GOLDBERG, L.; FROTA, A. M. M. C. O desenho infantil como escuta sensível na pesquisa com crianças: inquietude, invenção e transgressão na elaboração do mundo. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 32, n. 2, p. 172-179, jul./dez. 2017.

GONZAGA, A. M. A pesquisa em educação: um desenho metodológico centrado na abordagem qualitativa. *In*: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação: alternativas investigativas com objetos complexos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006. p. 65-91.

GUZAK, D.; MARCHI, R. C. Pesquisa com crianças pequenas – questões éticas, primeiras observações e sinais de assentimento. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 59, n. 62, p. 1-20, e-26305, out./dez. 2021

GÜNTHER, H. PINHEIRO; J.Q; GUZZO, R. S. L (orgs.). **Psicologia ambiental: entendendo as relações do homem com seu ambiente**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

GUIMARÃES, C. M. (org.). **Perspectivas para a educação infantil**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

GUIMARÃES, D. O. **Relações entre crianças e adultos no berçário de uma creche pública na cidade do Rio de Janeiro: técnicas corporais, responsividade, cuidado**. 2008. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

GUIMARÃES, D. O.; KRAMER, S. Nos espaços e objetos das creches, concepções de educação e práticas com crianças de 0 a 3 anos. *In*: KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio – crianças e adultos na educação infantil**. São Paulo: Ática, 2009. p. 82-94.

HAWKINS, D. A história de Malaguzzi, outras histórias e o respeito pelas crianças. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução: Marcelo de Abreu Almeida; revisão técnica: Maria Carmen Silveira Barbosa. Porto Alegre: Penso, 2016.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, M. G. S. BARBOSA; M. C. S. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

INSTITUTO AVISA LÁ. Formação continuada de educadores. **Diretrizes em ação:** qualidade do dia a dia da educação infantil. Ministério da Educação; Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF. São Paulo: Ed. Instituto Avisa Lá, 2015.

KAUTZMANN, L. K. Brincar e interagir na natureza: um quintal chamado Cantinho Feliz. *In: Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos.* Porto Alegre: Penso, 2022. p. 78-84.

KINNEY, L.; WHARTON, P. **Tornando visível a aprendizagem das crianças/** tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KJELLSSON, A.W. A natureza como espaço de acolhimento. Instituto Alana. Documentário. **Youtube**, 14 ago. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=fVdt7U_Vlso. Acesso em: 11 mar. 2025.

KONRATH, R. D. Abordagem etnográfica com crianças no contexto da instituição de educação infantil: uma aventura antropológica. **História Unicap**, v.3, n. 6, jul/dez. 2016.

KRAMER, S. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, julho/2002.

KRAMER, S. (Org.). **Retratos de um desafio** – crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009.

LIMA, M. W. S. A criança e a percepção do espaço. **Cadernos de pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. [s.d.].

LIMA, Mayumi Watanabe Souza. A cidade e a criança. São Paulo: Nobel, 1989.

LOPES, A. E. R. de C.; JOBIM e SOUZA, S. Fotografar e narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 61-80, 2002.

LOPES, J. J. M. Geografia da Infância: contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. **R. Educ. Públ. Cuiabá**, v. 22, n. 49/1, p. 283-294, maio/ago. 2013.

LOPES, J. J. M. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & educação**, v. 23, n. 79, jan./jun. 2008.

LOUV, R. **A última criança na natureza:** resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARANDOLA JR. E.; HOLZER, W.; OLIVEIRA, L. (orgs.) **Qual o espaço do lugar?** Geografia, Epistemologia, Fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, 2012.

MARCELLO, F. A.; SOARES, G. R. Sobre o uso de imagens na pesquisa com crianças: foto-elicitación e outras metodologias no panorama investigativo brasileiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, e2118030, p. 1-18, 2021.

MENEZES, P. M. (org.). **Caminhos para a implementação de parques naturalizados** [livro eletrônico]: um guia para gestores públicos. São Paulo. Instituto Alana. 2024.

MOTTA, F.; SANTOS, N.; CORSINO, P. “Não pode colar peixe voando” – crianças e adultos no trabalho pedagógico. *In*: KRAMER, S. (org.). **Retratos de um desafio** – crianças e adultos na educação infantil. São Paulo: Ática, 2009. p. 123-137.

MÜLLER, F. **Retratos da infância na cidade de Porto Alegre**. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS, 2007.

MÜLLER, F. (org.). **Infância em perspectiva**: políticas, pesquisas e instituições. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

NIMRICHTER, A. C. R. **O que (quase) não se vê**: Olhares de infâncias na natureza. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

PEREIRA, R.S.; CUNHA, M.D. A pesquisa na escola com crianças pequenas: desafios e possibilidades. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**, Vitória da Conquista, ano V, n. 8. p. 113-130, 2007.

PESSOA, P.S.R. **A organização dos espaços na educação infantil**: possibilidades educativas na proposta Fazer em Cantos. 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Presidente Prudente – SP, 2015.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E.; FRANCO, M. A. S. (orgs.). **Pesquisa em educação**: alternativas investigativas com objetos complexos. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

PIORSKI, G. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis, 2016.

RABINOVICH, E. P. Barra Funda. São Paulo: as transformações na vida das crianças e na cidade – um caso de estudo. *In*: GÜNTHER, H.; PINHEIRO, J. Q.; GUZZO, R. S. L. (ed.). **Psicologia ambiental**: entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas: Alínea, 2004. p. 55-100.

RINALDI, C. Ensaio e contribuições. O ambiente da infância. *In*: CEPPI, G.; ZINI, M. (org.) **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Tradução: Patrícia Helena Freitag – Porto Alegre: Penso, 2013. p. 122-128

RINALDI, C. O currículo emergente e o construtivismo social. *In*: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância/ tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 113-122.

RIO, V. D.; DUARTE, C. R.; RHEINGANTZ, P. A. (org). **Projeto do lugar:** colaboração entre psicologia, arquitetura e urbanismo. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / PROARQ, 2002.

RITSCHER, P. Acolher com antenas. *In:* STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas (SP): Autores Associados, 2013. p. 17-21.

RODRIGUES, S. A. **Viajando pela educação da primeiríssima infância:** sentidos, crenças e valores que sustentam os saberes e as práticas pedagógicas na/da creche. 2016. 253f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia - Presidente Prudente - SP, 2016.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. *In:* SARMENTO, M. J.; CERISARA, A.B. (org.). **Crianças e Miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. Porto: Asa, 2004. p. 09-34.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In:* VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in)visível.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2007. p. 25-49.

SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. (org.). **Estudos da infância:** educação e práticas sociais. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008.

SARMENTO, M.; VEIGA, F. **Pobreza infantil:** realidades, desafios e propostas. Braga: Edições Humus, 2011.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Revista Educação,** Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 232-240, maio/ago. 2018.

SEIXAS, E. C. Espaços para crianças. *In:* TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. (ed.). **Conceitos-chave em Sociologia da Infância.** Perspectivas Globais. Braga: Publisher UMinho Editora, 2021. p. 221-225.

SIMÕES, E. N. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola:** interações, brincadeiras e invenções. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2015.

SIROTA, R. Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa,** n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

SOUZA, S. J.; CASTRO, L. R. D. Pesquisando com crianças: Subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. *In:* CRUZ, S. H. V. (org.), **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 52-78.

STACCIOLI, G. **Diário do acolhimento na escola da infância.** Campinas (SP): Autores Associados, 2013.

TEIXEIRA, E. **As três metodologias:** acadêmica, da ciência e da pesquisa. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TIRIBA, L. Educação infantil como direito e alegria. **Laplage em Revista**, v. 3, n. 1, 2017. Universidade Federal de São Carlos, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=552756521008>. Acesso em 17 jan. 2025.

TIRIBA, L. Prefácio. *In*: HORN, M. G. S. BARBOSA; M. C. S. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022. [Prefácio].

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

TUAN, Y. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista. **Geograficidade**, v. 1, n. 1, p. 8-19, 2011.

TUAN, Y. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2012.

TUAN, Y. **Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência**. Trad. Livia de Oliveira. Londrina: Eduel, 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERBA, M.; ISAMBERT, A. A construção dos conhecimentos através das trocas entre crianças: estatuto e papel dos “mais velhos” no interior do grupo. *In*: BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos – uma abordagem reflexiva**. Trad. Rosana Severino Di Leone e Alba Olmi. 9. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 245-258.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. Protagonismo infantil, desafios éticos e metodológicos na pesquisa com crianças. **Cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. Especial, set./dez. 2016.

ZABALZA, M. A. Os desafios que a educação infantil deve enfrentar nos próximos anos. *In*: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 11-29

ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**/ tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE I – RELAÇÃO DAS TESES, DISSERTAÇÕES E ARTIGOS DE PERIÓDICOS QUE FIZERAM PARTE DA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Teses e Dissertações

AZEVEDO, A. P. Z. **A educação infantil e seu cotidiano: ouvindo o que dizem as crianças da pré-escola sobre a instituição educativa.** 2017. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande Biblioteca, 2017.

BASTOS, L. F. M. de. **A participação infantil no cotidiano escolar: crianças com voz e vez.** 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2014.

BELING, V. J. **O que as crianças da pré-escola revelam acerca das práticas pedagógicas que experienciam no contexto de uma escola de educação infantil.** 2017 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

BORGES, J. de O. **Pelos espaços da escola: diálogos entre pedagogia e arquitetura.** 2022 251 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

BRASIL, M. G. de P. **Espaço(s) na educação infantil: entre políticas e práticas.** 2016. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2016.

CAMARGO, A. R. de O. **Foto-grafando infâncias: experiências imagéticas e poéticas e currículo na Educação Infantil.** 2019. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro), Rio Claro, 2019.

CASTELLI, C. M. **Os bebês, as crianças bem pequenas e a natureza na educação infantil: achadouros contemporâneos.** 2019. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

COCITO, R. P. **Do espaço ao lugar: contribuições para a qualificação dos espaços para bebês e crianças pequenas.** 2017. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2017.

ESTRELA, L. R. **Arquitetura e educação: o espaço escolar como componente educativo na construção e desenvolvimento das práticas pedagógicas.** 2014. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tiradentes, Aracaju, 2014.

EVANGELISTA, A. de S. **"Eu gosto de brincar, isso me faz feliz!" Paisagens e vivências das crianças em Presidente Prudente (SP).** 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2020.

EVANGELISTA, A. de S. **Concepções e expectativas de crianças e de profissionais sobre o espaço na educação infantil.** 2016. 266 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2016.

FERREIRA, F. M. **Nos tempos de brincar: por uma etnografia das culturas infantis nos espaços da escola.** 2020. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

FLORA, M. D. **O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil.** 2019. 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

JUNIOR, V. dos S. D. **Espaços, lugares e territórios na pré-escola:** narrativas de vivências espaciais a partir dos encontros entre docentes e crianças. 2022. 228 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

MASSON, G. A. **Os espaços dos bebês na creche: contribuições das produções científicas brasileiras (2009-2018).** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020.

MENDES, S. S. **As narrativas das crianças sobre tempos e espaços escolares: a experiência de chegada na escola.** 2016. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MUNIZ, M. C. S. **Passeios com crianças: cidade em tensão.** 2018. 122 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

NEIMAN, L. **Caminhar, fotografar, desenhar:** experiências com crianças na Praça da República (SP). 2019. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

NIMRICHTER, A. C. R. **O que (quase) não se vê:** Olhares de infâncias na natureza. 2020. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

NUNES, H. M. C. **A organização do espaço na educação infantil:** contribuições da teoria histórico-cultural. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

OLIVEIRA, N. T. F. de. **O parque como espaço educativo:** práticas corporais num projeto de formação de professoras para educação infantil. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

PESSOA, P. S. R. **A organização dos espaços na educação infantil:** possibilidades educativas na proposta "Fazer em Cantos". 2015. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Campus Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2015.

SANTOS, D. M. dos. **Os desenhos na educação infantil:** documentos para conhecer as crianças, suas infâncias e pensar sua educação. 2019. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019.

SANTOS, F. X. dos. **O brincar e os contextos físicos escolares:** uma análise comparativa entre espaços físicos de três escolas de educação infantil. 2019. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SCHORN, A. A. L. **O cotidiano na educação infantil: espaços, tempos, ações e o lugar dos bebês.** 2018. 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

SERATHIUK, S. L. K. **Mudanças e permanências na cultura material das instituições de educação infantil de Joinville: os espaços externos e seus usos (1996-2018).** 2021. 253 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.

SILVA, F. G. V. da. **A importância dos espaços para aprendizagem e desenvolvimento da criança da educação infantil nos CMEI's de Curitiba.** 2020. 236 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

SIMÕES, E. das N. **De mãos dadas com as crianças pequenas pelos espaços da escola: interações, brincadeiras e invenções.** 2015. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, A. C. de F. **O espaço físico de uma instituição de Educação Infantil: como as crianças significam esse lugar?.** 2020. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

VASCONCELOS, Q. A. **O protagonismo das crianças na escola de Educação Infantil: princípios, abordagem e sustentação.** 2020. 102 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.

WOLFF, G. **A prática docente e a organização tempo/espaço na pré-escola.** 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

Artigos publicados no Portal de Periódicos

BARBOSA, M. C. S. A ética na pesquisa etnográfica com crianças: primeiras problematizações. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 235-245, jan./jun. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 06 mar. 2024.

BISSACO, C. M.; BONACHINI-MENDES, A. C.; LIMA, E. A. de. O arranjo espacial em escolas de educação infantil: reflexões sobre a Proposta Fazer em Cantos. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 4, p. 1319–1338, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i4.8077. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8077>. Acesso em: 8 mar. 2024.

CRUZ, S. H.; OLIVEIRA, S. M. de. Escuta da criança em pesquisa e qualidade da educação infantil. **Cad. Pesqui.**, v. 49, n. 174, out./dez., 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053146035>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sJ3HkbjgbTDmRLd49mrQ4dt/?lang=en>. Acesso em: 09 mar. 2024.

GRACIELA RIBAS, A; BOMFIM NOBRE, S. Aprender e brincar com e na natureza: reflexões sobre a prática docente na Educação Infantil. **Revista Acadêmica Licenciatura**, Ivoti, RS, v. 11, n. 1, p. 15–32, 2023. DOI: 10.55602/rlic.v11i1.219 .

Disponível

em: <https://old.licenciaeacturas.com.br/index.php/licenciaeacturas/article/view/219>. Acesso em: 13 mar. 2024.

JAMES, A. (Tradução GRAJZER, D. E.). Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. **Zero- a- Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 219-248, set./dez., 2019. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512.

DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n40p219>.

LIMA, M. M. A.; ALVES, C. M. S. D. Por outros espaços educativos e o desemparedamento da infância: Uma experiência a partir da arquitetura educacional. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1197–1214, 2022. DOI:

10.21723/riace.v17i2.14678. Disponível em:

<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14678>. Acesso em: 13 mar. 2024.

LOPES, P.; NOBRE, J. N. P.; NIQUINI, C. M. Parque na escola: uso(s) de materiais alternativos e ações coletivas para a educação infantil. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 214–227, 2020. DOI: 10.14393/REP-2020-51638. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51638>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MAFRA, A. H. Metodologias de pesquisa com crianças: desafios e perspectivas. **Zero-a-Seis**, v. 17, n. 31, 2015. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p107>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2015n31p107/28942>. Acesso em: 06 mar. 2024.

MARQUES, C. M.; DE LIMA PIRES, A. P. Sobre os direitos naturais das crianças. Uma experiência com a cozinha de lama em uma escola infantil brasileira. **RUNA**, Archivo Para Las Ciencias Del Hombre, v. 43, n. 1, p. 327-346, 2022. DOI: <https://doi.org/10.34096/runa.v43i1.10165>. Acesso em: 11 mar. 2024.

MODLER, N. L.; RHEINGANTZ, P. A.; CARVALHO, R. S. de; ZANATTA, Yuri Potrich; CERUTTI, Stefani Daiprai. AMBIENTES EDUCADORES: concepção projetual para a Educação Infantil. **Revista Projetar - Projeto e Percepção do Ambiente**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 56–70, 2022. DOI: 10.21680/2448-296X.2022v7n1ID25769. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revprojetar/article/view/25769>. Acesso em: 12 mar. 2024.

MONTEIRO, J. de A.; RODRIGUES, J. Os espaços externos como possibilidade de múltiplas experiências na Educação Infantil. **Zero-a-Seis**, v. 17, n. 32, 2015.

DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2015n31p264>. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1984512.2015n31p264/30272>. Acesso em: 08 mar. 2024.

NUNES, M. D, F. “Você veio olhar a gente ou escrever?": usos do caderno de campo em pesquisa com crianças numa escola de Educação infantil. **Dossiê Etnografia e Infância**, v. 21 n. 40, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2019v21n40p389>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n40p389>. Acesso em: 09 mar. 2024.

NUNES, M. I. C. Reorganizando recursos, espaços e tempos na educação infantil. **Multi-Science Journal**, v. 1, n. 12, p. 17–22, 2018. DOI: <https://doi.org/10.33837/msj.v1i12.596>. Disponível em: <https://periodicos.ifgoiano.edu.br/multiscience/article/view/596>. Acesso em 08 mar. 2024.

NUNES, N. de B.; DA SILVA CAMARGO, M. C.; DA SILVA MELLO, A. Transvendo a rotina: espaço-tempo e cotidiano na Educação Infantil. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 27, p. 1–13, 2022. DOI: 10.24220/2318-0870v27e2022a5436. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5436>. Acesso em: 13 mar. 2024.

PÉREZ, C. L. V. Uma pesquisa em movimento: crianças, terra, minhocas e... mãos à horta. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 253-273, jan./jul., 2020. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p253>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SANTOS, A. da C.; VERCELLI, L. de C. A. Espaços afetivos: habitar a escola. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 151-168, jan./abr. 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271992019>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SILVA, R. C. da; CAMPOS, A. de A. ; SENA, K. F. P. . Projetar espaços lúdicos em Escola de Educação Infantil com a participação das crianças. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/OlharProfr.v.26.22009.073. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/22009>. Acesso em: 13 mar. 2024.

SOARES, G. R.; PORTO, S. C. Desemparedamento escolar em contexto pandêmico: experiências da aprendizagem ao ar livre na educação infantil. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, 2021. DOI: 10.22456/2595-4377.114111. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/CadernosdoAplicacao/article/view/114111>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SOARES, L. M. S.; OLIVEIRA, F. de. Um estudo sobre a participação infantil: o que nos dizem as pesquisas? **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 24, n. 46, p. 1258-1284, jul./dez., 2022. Universidade Federal de Santa Catarina. ISSN 1980-4512. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2022.e85948>. Acesso em: 10 mar. 2024.

SOUZA, R. J. de; HERNANDES, E. D. K.; SILVA, I. F. R. da. A organização do espaço escolar na educação infantil. **Zero-a-Seis**, v. 18, n. 34, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2016v18n34p165>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2016v18n34p165>. Acesso em: 08 mar. 2024.

YOSHISATO, T.; FRANCISCO, A. M. A criança e seu espaço: uma leitura sobre arquitetura escolar e os ideais pedagógicos. **Colloquium Humanarum**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 01–10, 2015. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/1216>. Acesso em: 06 mar. 2024.