

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Eliza Kelly Grosman Amorim

**"VAMOS FICAR LÁ NO QUINTAL"**: sentidos produzidos por uma coordenadora de creche sobre o espaço externo

Juiz de Fora

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Eliza Kelly Grosman Amorim

**"VAMOS FICAR LÁ NO QUINTAL"**: sentidos produzidos por uma coordenadora de creche sobre o espaço externo

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Rosa Costa Picanço Moreira.

Juiz de Fora

2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Amorim, Eliza Kelly Grosman.

"VAMOS FICAR LÁ NO QUINTAL": sentidos produzidos por uma coordenadora de creche sobre o espaço externo. : Sentidos produzidos por uma coordenadora de creche sobre o espaço externo. / Eliza Kelly Grosman Amorim. -- 2021.

140 f. : il.

Orientadora: Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Espaço-Ambiente; . 2. Creche; . 3. Área externa. I. Moreira, Ana Rosa Costa Picanço , orient. II. Título.

Autor: Eliza Kelly Grosman Amorim

Título: "VAMOS FICAR LÁ NO QUINTAL": sentidos produzidos por uma coordenadora de creche sobre o espaço externo


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas.

Agendada em 08 de junho de 2021.

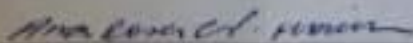
BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Ana Rosa Costa Picarço Moreira - Orientadora  
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF



Prof.ª Dr.ª Núbia Aparecida Schaper Santos  
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF



Prof. Dr. Paulo Sérgio Foehl  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Para Éderson, Pedro e Thiago, com amor!

## AGRADECIMENTOS

Esse é um momento difícil... como citar apenas algumas pessoas diante de uma longa trajetória onde construímos vários afetos e relações ao longo da caminhada?

Agradeço a Deus por tudo! Pela força, pelas oportunidades, pelas experiências, pela família, pelos amigos, pela vida!

Ao Éderson, Pedro e Thiago por compreenderem que minha dedicação à pesquisa exigia ausências. Ao Éderson, pelo amor, companheirismo e apoio. A Pedro e Thiago, pela oportunidade de ser mãe e de amar de uma maneira única, singular... na esperança que vocês tenham boas recordações de suas infâncias!

Aos meus pais (Avelar e Lucélia) por terem me proporcionado uma infância repleta de experiências marcantes; aos irmãos (Karla e Guilherme) companheiros de aventuras e travessuras infantis e por terem me dado a oportunidade de ser tia da Isabela, do Arthur e do Davi; aos meus sogros (Édson e Carminha) que sempre me deram suporte para estudar, cuidando e educando dos meus filhos nas minhas ausências desde a graduação (aliás, desde sempre); aos cunhados (Marlos e Edilaine), porque meus filhos têm o privilégio de ter outro pai e outra mãe, que desde o nascimento, auxiliaram na empreitada e cuidá-los e educá-los.

Ao Programa de Pós-Graduação da UFJF e seu corpo docente, pela oportunidade de cursar o mestrado em educação, proporcionando uma formação crítica, reflexiva e transformadora.

À Secretária de Educação de Juiz de Fora, pela concessão da licença para formação para o melhor aproveitamento dos estudos e da pesquisa.

À Ana Rosa, orientadora-amiga atenciosa e provocativa, pelos tantos momentos de aprendizado e por ter acreditado na proposta desta pesquisa.

Às minhas colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa Ambientes e Infâncias (GRUPAI), pelas contribuições e fortalecimento dos/nos diálogos.

Aos professores da banca: Jader Lopes, Paulo Fochi, Núbia Schaper Santos e Tatiana Noronha, pela disponibilidade e pelas grandes contribuições.

Às “meninas” da Supervisão de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras (SAPIP/DEI/SE), pelas parcerias de sempre.

Ao Fórum de Educação Infantil da Zona da Mata por tantos aprendizados e fortalecimentos.

À creche pesquisada e seu grupo de profissionais, especialmente a coordenadora, pela receptividade, acolhimento e abertura ao diálogo e pelas aprendizagens.

Enfim, a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que essa pesquisa acontecesse.



*Estudara nos livros demais. Porém, aprendia  
melhor no ver, no ouvir, no pegar, provar e no  
cheirar.*

(Manoel de Barros)

## RESUMO

**"VAMOS FICAR LÁ NO QUINTAL":** sentidos produzidos por uma coordenadora de creche sobre o espaço externo

Esta pesquisa de mestrado está vinculada à linha de pesquisa “Discurso, Práticas, Ideias e Subjetividades em Processos Educativos” do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – MG. A questão de estudo foi: *Quais os sentidos sobre o ambiente externo da creche – o “quintal”- produzidos pela coordenadora pedagógica da instituição?* Buscou-se atingir o seguinte objetivo geral: compreender os sentidos sobre o ambiente externo da creche – o “quintal”- produzidos pela coordenadora pedagógica da instituição. Os objetivos específicos foram: (a) relacionar as narrativas da coordenadora pedagógica acerca das memórias de infância e experiências de formação docente com a organização do espaço externo da creche; e (b) analisar a organização espacial do “quintal” considerando as interações e brincadeiras das crianças. A pesquisa foi desenvolvida em uma creche conveniada do município de Juiz de Fora – MG, que possuía área verde com várias intervenções espaciais planejadas e organizadas pela coordenadora e pelas professoras da creche. O estudo abordou o espaço-ambiente externo a partir de uma perspectiva histórico-cultural e interdisciplinar, tecendo diálogo entre estudos das áreas de Arquitetura, Psicologia Ambiental e Geografia. O estudo teve o pensamento de Lev Vigotski e Walter Benjamin como sustentação teórica. A pesquisa foi de natureza qualitativa, e constituiu-se num Estudo de Caso. Para a produção dos dados empíricos foram utilizados como instrumentos e métodos: a observação participante, os registros em notas de campo, a fotografia, a videogravação (primeira fase) e a entrevista narrativa dialogal realizada com a coordenadora da creche (segunda fase). A análise dos dados incidu sobre três aspectos: memórias das vivências na infância; formação docente; e interações e brincadeiras das crianças no quintal. Os resultados evidenciaram que o “quintal” foi idealizado a partir das lembranças das experiências na infância da coordenadora, e foi potencializado com a formação em serviço. Na percepção da coordenadora, o “quintal” tem favorecido o brincar livre e autônomo das crianças. Espera-se que esse estudo possa contribuir para o avanço do conhecimento sobre a potencialidade das áreas externas na aprendizagem e desenvolvimento infantil e, especialmente, problematizar esse tema na rede de Educação Infantil do município de Juiz de Fora/MG.

**Palavras-chave:** Espaço-Ambiente; Creche; Área externa.



## ABSTRACT

**"LET'S STAY IN THE BACKYARD":** meanings produced by a daycare coordinator about the external space

This master's research is linked to the "Discourse, Practices, Ideas and Subjectivities in Educational Processes" research line of the Graduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora – MG. The study question was: What are the meanings about the daycare's external environment – the "backyard" – produced by the institution's pedagogical coordinator? The achievement of the following general objective was pursued: to understand the meanings about the daycare's external environment – the "backyard" – produced by the institution's pedagogical coordinator. The research was developed at a daycare center accredited by the city of Juiz de Fora – MG, which has a green area with several spatial interventions planned and organized by the coordinator and teachers of the daycare center. The study discusses the external environment/space from an interdisciplinary perspective, weaving dialogue between studies in Architecture, Environmental Psychology, Geography, and the historical-cultural area, taking Lev Vygotsky's and Walter Benjamin's ideas as theoretical support. The research is of a qualitative nature and constitutes a Case Study. For the production of the empirical data, some instruments and methods were used: participant observation, field notes, photography, video recording (phase 1) and a narrative interview with a dialogical perspective conducted with the daycare center coordinator (phase 2). Data analysis focused on three aspects: memories of childhood experiences; teacher training; and children's interactions and games in the yard. The results showed that the "backyard" was designed based on the coordinator's childhood experiences, and was enhanced with in-service training. In the coordinator's perception, the "backyard" has favored children's free and autonomous play. It is hoped that this study can contribute to the improvement of knowledge about the potential of external areas in child development and that it can, especially, problematize this theme in the Early Childhood Education network in Juiz de Fora – MG.

Keywords: Space-Environment; Daycare; External area.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 Sugestão organização espaço externo Horn (2013)	52
Figura 2 sugestões de equipamentos	54
Figura 3 Localização geográfica da creche via satélite	71
Figura 4 Micos que passeiam pela área externa da creche	72
Figura 5 Rua Halfeld, onde a creche está localizada	73
Figura 6 Fachada frontal da creche	74
Figura 7 Corredor central da creche	75
Figura 8 Vista parcial do andar superior da creche	75
Figura 9: Salas do andar superior da creche	76
Figura 10: Solário do andar superior da creche	77
Figura 11: Divisórias em MDF no interior das salas	77
Figura 12: Pé de acerola do quintal	79
Figura 13: Crianças interagindo com os animais do galinheiro da creche	80
Figura 14: Vista parcial do quintal, onde pode-se visualizar o corredor e degraus	80
Figura 15: Plantio da Horta	81
Figura 16: Parreira de chuchu “povoada” pelas crianças	82
Figura 17: Parreira de chuchu – interações e brincadeiras	82
Figura 18: cenas do cotidiano da creche – observação da/na horta	83
Figura 19: cenas do cotidiano da creche – brincadeiras à sombra da goiabeira	84
Figura 20: cenas do cotidiano da creche – leitura à sombra da goiabeira	84
Figura 21: Visão horizontal lateral do terraço da creche	85
Figura 22: Visão horizontal frontal do terraço da creche	85
Figura 23: Visão oblíqua terraço da creche	86
Figura 24: IMAGEM 1 entrevista	105
Figura 25: IMAGEM 2 entrevista	106
Figura 26: IMAGEM 3 entrevista	107
Figura 27: IMAGEM 4 entrevista	108
Figura 28: IMAGEM 5 entrevista	109
Figura 29: IMAGEM 6 entrevista	110
Figura 30: IMAGEM 7 entrevista	112
Figura 31: IMAGEM 8 entrevista	114
Figura 32: IMAGEM 9 entrevista	116
Figura 33: IMAGEM 10 entrevista	118

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

QUADRO 1 proposta organização espaço externo	51
QUADRO 2 Sugestão materiais e equipamentos	54
QUADRO 3: Levantamento IBCT	59
QUADRO 4 Levantamento ANPEd	61
QUADRO 5 Levantamento CAPES	64

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APO	Avaliação de Pós-Ocupação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Departamento de Educação Infantil
EaD	Educação a Distância
FACED	Faculdade de Educação
FDE	Fundação para Desenvolvimento da Educação
GRUPAI	Grupo de Estudos e Pesquisa Ambientes e Infâncias
IBICT	Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia
ITERSR	Infant/Toddler Environment Rating ScaleI-Revised Edition-
LEFoPI	Linguagem, Educação, Formação de Professores e Infâncias
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEX	Pró-Reitoria de Extensão
PROINFÂNCIA	Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
SAPIP	Supervisão de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras
THC	Teoria Histórico-Cultural
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente

## SUMÁRIO

JUNTANDO SEMENTES [INTRODUÇÃO]	11
“Mãe, tem certeza de que é este o rio?”	14
O chão de barro e a escola	17
OS GRAVETOS E AS CONSTRUÇÕES [CAPÍTULO I: O ESPAÇO-AMBIENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E NOS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL]	25
Categorias espaciais	25
O espaço-ambiente na Teoria Histórico-Cultural	30
O lugar do espaço na escola	31
O lugar da área externa na educação infantil	38
O que dizem os documentos da Educação Infantil sobre o espaço externo	42
O material do PROINFÂNCIA	46
CAVANDO A TERRA [CAPÍTULO 2: PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ÁREA EXTERNA DA CRECHE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO]	57
CAMINHOS DAS PEDRINHAS [CAPÍTULO 3: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO]	69
Um quintal-paisagem no meio do centro da cidade	70
O que (não) diz o Projeto Político Pedagógico da creche	87
Sujeito da pesquisa:	93
Instrumentos e técnicas	93
5. Entrevista narrativa dialogal	94
AS FOLHAS E AS COMIDINHAS [CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS]	98
Primeira parte da entrevista	98
Segunda parte da entrevista	103
BRINCANDO COM AS FLORES [CONSIDERAÇÕES FINAIS]	120
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE A - ENTREVISTA COM A COORDENADORA	133
Primeiro momento: Roteiro de questões	133
Segundo momento: Seleção, análises e títulos das fotos	133
APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COORDENADORA	134

## JUNTANDO SEMENTES [INTRODUÇÃO]

O homem de orelhas verdes

Um dia num campo de ovelhas  
 Vi um homem de verdes orelhas  
 Ele era bem velho, bastante idade tinha  
 Só sua orelha ficara verdinha  
 Sentei-me então a seu lado  
 A fim de ver melhor, com cuidado  
 Senhor, desculpe minha ousadia, mas na sua idade  
 De uma orelha tão verde, qual a utilidade?  
 Ele me disse, já sou velho, mas veja que coisa linda  
 De um menininho tenho a orelha ainda  
 É uma orelha-criança que me ajuda a compreender  
 O que os grandes não querem mais entender  
 Ouço a voz de pedras e passarinhos  
 Nuvens passando, cascatas e riachinhos  
 Das conversas de crianças, obscuras ao adulto  
 Compreendendo sem dificuldade o sentido oculto  
 Foi o que o homem de verdes orelhas  
 Me disse no campo de ovelhas.

(Gianni Rodari)

Assim como o velho de orelhas verdes, imaginado pelo escritor italiano Gianni Rodari, espero poder também conservar as minhas orelhas verdes para continuar ouvindo as vozes das pedras e dos passarinhos, e especialmente poder ouvir as brincadeiras das crianças nos quintais<sup>1</sup> das creches. Para isto, conto com a companhia das minhas memórias de infância e da experiência de escuta para investigar uma experiência exitosa de planejamento e organização da área externa de uma creche do município de Juiz de Fora, Minas Gerais.

Para contextualizar, trago a seguinte narrativa: Sendo eu a primeira filha de um casal de lavradores, criei-me no campo, onde a natureza era a que ditava grande parte das regras da vida, e o tempo passava sem pressa. O tempo era o

---

<sup>1</sup> Adotei aqui o termo “quintal” para designar o lugar de brincar, inspirada na obra “Lá no meu quintal – o brincar de meninas e meninos de Norte a Sul”, de autoria de Gabriela Romeu e Marlene Peret, publicada em 2019. Para as autoras, o quintal refere-se a qualquer ambiente em que a brincadeira aconteça.

tempo da experiência. Desfrutei da oportunidade de experienciar as sutilezas oferecidas pela natureza, próprias de quem vive no campo.

Brincava com toda a materialidade que estava ao meu redor: terra, água, fogo, vento, pedras, folhas, gravetos, entre outros elementos e objetos do cotidiano da vida do campo, transformando-os em brinquedos, exatamente como o artista plástico Ghandy Piorski explica ao se referir às narrativas da infância e seus artefatos:

A materialidade do brincar (água, terra, fogo e ar) abre caminhos que desembocam na substancialidade do imaginar. As matérias das brincadeiras alçam os sentidos das crianças como o arco, as cordas do violino. Produz efeito esse encontro, um riquíssimo espectro de impressões e sentidos. Faz trabalhar uma imaginação vital. Uma imaginação que estabelece vínculo entre a criança e a natureza e tem capacidades específicas e maior plasticidade: é transformadora e regeneradora (PIORSKI, 2016, p. 19).

Enquanto trabalhava na lavoura com meus pais, selecionava algumas palhas e sabugos de milho para confeccionar bonecas e petecas. Semeava a terra e a imaginação. Transformava o campo e o sentido dos grãos.

As roupas das bonecas eram feitas com os retalhos de tecidos produzidos por uma fábrica que cedia suas aparas para a comunidade confeccionar “tapetes de amarrar”. A feitura desses tapetes era outra tarefa que eu desenvolvia, agora, junto com a minha avó “Lizinha”. Assim como no campo, eu dava destinos outros aos retalhos, construindo um mundo particular dentro de um mundo coletivo, exatamente como o filósofo alemão Walter Benjamin se refere às crianças:

Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso, as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior (BENJAMIN, 1984, p. 77).

A partir da memória pessoal em diálogo com as palavras de Benjamin, penso que, hoje, continuo tecendo tapetes. No entanto, ao invés de pequenos retalhos de

tecido, lanço mão da constelação de memórias refratadas pelas minhas vivências com a natureza enquanto criança, amarradas com os fios das teorias.

De acordo com esse autor (2006), a memória não se refere exclusivamente ao passado; ela é o lugar de encontro entre o que está presente e o que está distante ou ausente. As experiências perdidas são direcionadas para o presente, outros sentidos são produzidos de modo a não caírem no esquecimento. Assim, como adverte Dias e Almeida (2018), a memória não está presa ao passado, mas diz respeito ao contemporâneo. A reminiscência associada à imaginação e às experiências autênticas formam a memória. Lembrar é, portanto, rememorar.

Essa ideia se alinha ao pensamento do teórico bielorrusso Lev Semionovich Vigotski na medida em que ele vê a memória não como mera reprodução do que foi vivido ou sentido pela pessoa, mas sobretudo como resultado da atividade criadora humana. Para ele,

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (VIGOTSKI, 2009, p.14).

Ao construir um tapete – ou qualquer outra produção humana, como as imagens mnemônicas – selecionamos elementos e os combinamos. Vigotski (2009) afirma que toda criação tem como base a imaginação, que, por seu turno, parte de uma realidade, passível de combinações de acordo com a relação que o sujeito estabelece com ela. Desse modo, a criação tem como referência a realidade que ganha novos contornos. Lopes e Paula (2020, p. 7) explicam que

Algo novo é tanto um objeto do mundo externo quanto algo interno criado pela mente ou mesmo um sentimento, que não precisa ser exteriorizado para se caracterizar como algo novo. Esse tipo de atividade é chamado por Vigotski de combinatória ou criadora.



Nesse caso, o tapete se constitui num repertório de memórias que trago para falar das minhas experiências e vivências, tomando como interlocutores teóricos autores da abordagem histórico-cultural, como Benjamin e Vigotski.

No processo de fiar e tecer minhas memórias, volto aos lugares ordinários do cotidiano quando, ao final da vida diária, ao entardecer, juntava-me aos irmãos e meus primos para correr e brincar no quintal iluminado, à meia-luz, por uma lâmpada tão fraca quanto à força da energia que chegava à nossa casa, enquanto nossos pais conversavam no alpendre. Terminada a brincadeira, eu atravessava o casarão, sorrateiramente, pé ante pé, para evitar que os rangidos próprios do piso de tábuas me delatassem. Deitava no colchão sussurrante – devido ao ruído provocado pelo atrito entre as palhas – feito de sapé, e dormia com os pés sujos de poeira, de tão exausta! Após descansar, despertava de madrugada sem que ninguém me acordasse, apenas para acompanhar o meu avô “Ranote” enquanto ele se incumbia da ordenha e manejo de seu pouco gado de leite. Depois, caminhávamos por uma pequena trilha que conduzia ao rio e eu o observava, sentada no chão arenoso e macio, enquanto ele nadava sob os primeiros raios de sol, em águas frias. Aliás, esse rio qual o meu avô nadava está presente em grande parte de minhas memórias de infância, seja devido às experiências que tive com ele, seja pelas lembranças dos meus familiares narradas a mim. Conforme advertem Braga e Smolka (2020, p. 190) “(...) nossa memória é marcada pela memória familiar, pelas lembranças de seus membros, cujas narrativas ouvimos desde pequenos.”

### **“Mãe, tem certeza de que é este o rio?”**

Após passar um longo período sem visitar o pequeno vilarejo onde vivi minha infância no interior do estado do Espírito Santo, retornei há alguns anos para apresentá-lo a meus filhos. Logo que chegaram, quase que simultaneamente, lançaram-me o questionamento: “Mãe, tem certeza de que é este o rio?”

Esta foi a pergunta que os meus filhos fizeram ao entrar nas águas do riacho do qual eu os havia contado histórias divertidas e assustadoras. Junto às histórias das pescarias e dos saltos da pequena ponte para dentro d’água, os enredos das histórias estavam sempre repletos de medos, perigos, sustos e apertos. Não era um

“rio inventado”, como o de Manoel de Barros, mas, certamente, não era a mesma construção imagética que meus filhos haviam elaborado para aquele lugar ao longo dos anos sobre as histórias escutadas.

E, ali, com os pés descalços em suas margens, à sombra de um velho pé de ingá e diante da dúvida dos meus meninos, coloquei-me a refletir: Seria realmente o mesmo rio? Geograficamente, aquele curso de água permanecia o mesmo. Talvez, não fosse tão largo. Porventura, não seria tão profundo. Na verdade, daquelas “correntezas” que outrora impunham suas forças naquele meu corpo infantil e franzino sobrara apenas um mero fluxo d’água que deslizava suave sobre um leito de areia grossa e pequenas pedras circulares.

Realmente, não era o mesmo rio! Assim como o rio, os sentidos que construímos sobre o mundo e as coisas não são perenes; na verdade, são fluídos como as águas do rio. Manoel de Barros (2010, p. 67) parece ter uma explicação indubitável a este respeito:

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 de ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade.

De acordo com Prestes (2012), Vigotski designa esse processo de vivência (*perijivánie*). Para ele, a vivência é a combinação das particularidades do sujeito e as particularidades do meio. Como o sujeito se desenvolve continuamente vivenciando novas experiências, do mesmo modo, o meio também se transforma.

O próprio fator de que *a criança se modifica no processo de desenvolvimento* conduz à constatação de que o papel e o significado dos elementos do meio, que permaneceram como que inalteráveis, modicam-se, e o mesmo elemento que possui um significado desempenha um papel numa determinada idade, mas dois anos depois começa a possuir outro significado e a desempenhar um outro papel por força das mudanças da criança, isto é, pelo fato de a relação da criança para com aquele elemento do meio ter se modificado. (VIGOTSKI, 2010a, p. 683)

Posto isto, o rio do qual me recordava parecia ser mais assustador. Não apenas pela força do fluxo da água, mas talvez pelos medos das histórias que os adultos contavam a seu respeito. Histórias estas, sempre prenhas de elementos aterrorizantes que incluíam cobras devoradoras de crianças, sobre os buracos sem fundo que sugavam quem se arriscasse a nadar para longe, além das histórias das “assombrações” que habitavam o curto trajeto entre minha casa e o rio. Mesmo quando me atrevia a subverter as regras e fugir para o rio, jamais conseguia nadar totalmente despida, porque me vestia de numerosos temores que aguçavam ainda mais os meus sentidos. No entanto, o que me soa contraditório é que as águas do mesmo rio não me impunham medo quando eu as frequentava junto aos adultos. Naquelas ocasiões, me enchia de coragem até para pular da ponte (hoje, tenho consciência de que era apenas uma pinguela!), mesmo pressentindo as “borboletas no estômago” que me afligiam durante a queda.

Neste sentido, naquela ocasião em que retornei para o vilarejo onde morava, enquanto ainda estava à margem para observar meus filhos, senti que era preciso entrar na água para saber “se eu tinha certeza de era mesmo aquele rio”. Ao imergir naquelas águas frias, a única sensação que parecia ser a mesma, era aquela de sentir que a correnteza levava a areia sob meus pés. E, da mesma forma que a água varria o calço onde eu pisava, sentia que aquele episódio de apresentar o rio para meus filhos, colaborava para o esvaecimento de uma memória sólida – na verdade, petrificada – que eu havia construído sobre um lugar de minha infância. Enfim, certamente não era o mesmo rio, apesar de permanecer no mesmo local e ter o mesmo nome – Rio do Campo. Aquele era um rio que, assim como eu, havia sido atravessado pelas ações do tempo e pelas experiências. Fenômeno explicado pelos estudos de Vigotski.

O meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira (PRESTES, TUNES, 2018, p. 83).

Portanto, existe um meio que se modifica a cada momento para a criança, em suas diferentes idades e existe uma criança que se encontra com esse meio/contexto histórico-geográfico formando uma unidade vivencial. Dessa forma, “a criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, não está na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem” (LOPES, 2012, p. 221). Dito de outra maneira, a criança só pode ser concebida na sua relação com o meio, o qual é parte dela, assim como ela é parte do meio.

### **Trilhando os caminhos da pesquisa**

O alargamento dos caminhos da pesquisa foi iniciado no ano de 2009, quando iniciei a graduação em Pedagogia, na modalidade a distância (EaD), por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora. Durante a graduação, tive a oportunidade de fazer uma disciplina sobre a Educação Infantil, voltada para crianças a partir dos quatro anos. Naquela época, me interessei muito por esta faixa etária e, mesmo sendo aluna da EaD, me inscrevi para alguns cursos e oficinas no campus da UFJF. Dentro deste contexto, tive oportunidade de conhecer o grupo Formação de Professores e Infâncias (LEFoPI), quando comecei a participar dos estudos acerca das infâncias. As reflexões e as discussões fomentadas no grupo de estudos contribuíram significativamente para (re)significar minhas práticas possibilitando que eu me transformasse numa profissional mais atenta para os desejos e as necessidades das crianças.

No ano de 2018, atuando como professora de referência no Departamento de Educação Infantil (DEI), na Supervisão de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras (SAPIP) setor responsável pelo acompanhamento pedagógico das creches parceiras do município de Juiz de Fora – MG, percebi a necessidade de retomar os estudos, já que para desempenhar esta função precisei debruçar-me sobre temas referentes aos bebês e às crianças bem pequenas.

Foi neste contexto que ingressei no Grupo de Estudos e Pesquisa Ambientes e Infâncias (GRUPAI), que articula ações de ensino, pesquisa e extensão, numa abordagem interdisciplinar, no campo da Educação Infantil, com foco na formação de professores e professoras – tanto inicial quanto continuada/em serviço – especialmente no que diz respeito aos processos de aprendizagem, em diálogo com a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Ambiental, a Arquitetura e a

Geografia. Seguindo a perspectiva histórico-cultural e optando pelas metodologias interventivas colaborativas, o GRUPAI empenha-se sobre as práticas docentes com bebês e crianças no contexto da creche, destacando o papel dos espaços/ambientes nas interações e brincadeiras.

Afetada pelas discussões travadas no interior do GRUPAI, pela prática profissional e pelas experiências da infância, comecei a me interessar pela temática do ambiente externo da creche. Foi então que, ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF, em 2019, elegi esse tema para pesquisar.

Com a imersão no estudo da temática espacial a partir de diferentes áreas (Psicologia Ambiental, Educação Infantil, Arquitetura e Geografia), algumas inquietações começaram a surgir: Qual o lugar que os ambientes externos têm ocupado na creche? Como eles têm sido organizados? Quem participa dessa organização? Quais os pressupostos teóricos para a organização desses ambientes?

Em 2019, atuando no acompanhamento pedagógico das creches conveniadas, conheci uma creche a qual me chamou a atenção, devido ao exitoso trabalho realizado no ambiente externo, com várias intervenções espaciais. Resolvi, então, eleger aquela creche como o *lócus* da pesquisa.

Inicialmente, minha intenção era investigar os sentidos que as professoras da creche atribuíam àquele ambiente externo numa perspectiva de pesquisa-formação. No entanto, com o surgimento da pandemia da COVID-19 no Brasil, em março de 2020, as creches conveniadas do município de Juiz de Fora foram fechadas, e as professoras e a coordenadora pedagógica tiveram os seus contratos de trabalho suspensos. Isto impossibilitou que as professoras daquela creche pudessem participar do estudo conforme o objetivo proposto. As coordenadoras pedagógicas das creches, no entanto, tiveram seus contratos suspensos até julho. Como a coordenadora exerce um papel de liderança na formação e tem um papel importante nas intervenções espaciais no quintal, decidimos que ela poderia ser o sujeito da pesquisa. Dessa maneira, no mês de agosto de 2020, foi possível retomar os diálogos mais próximos com a coordenadora pedagógica da instituição, reformulando a problemática de pesquisa e construindo a seguinte pergunta: *Quais*

*os sentidos sobre o ambiente externo da creche – o “quintal”<sup>2</sup>- produzidos pela coordenadora pedagógica da instituição?*

O objetivo do estudo, então, tornou-se *compreender os sentidos produzidos pela coordenadora pedagógica de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG sobre o “quintal”*.

Como objetivos específicos, o estudo buscou:

a) Relacionar as narrativas da coordenadora pedagógica acerca das memórias de infância e experiências de formação docente com a organização do espaço externo da creche; e

b) Analisar a organização espacial do “quintal” considerando as interações e brincadeiras dos bebês e das crianças.

Este estudo está ancorado na Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski e na Teoria Crítica de Walter Benjamin. Esses dois teóricos colocam a linguagem na centralidade na concepção de sujeito histórico, social e cultural.

Adoto a concepção de espaço-ambiente<sup>3</sup> a partir da perspectiva teórico-metodológica histórico-cultural, tendo como referência os estudos de Vigotski sobre o meio (*sedrá*). Nessa ótica, o espaço-ambiente é compreendido como produção humana, de caráter histórico e relacional, e é significado pela vivência espacial (LOPES e PAULA, 2020).

A pesquisa, portanto, é de natureza qualitativa e constitui-se num estudo de caso (YIN, 2003). Foram adotados como instrumentos e técnicas para a geração dos dados: a observação participante; o registro em notas de campo; a fotografia; a vídeogravação (fase 1); e a entrevista narrativa dialogal (fase 2), realizada com a coordenadora da creche.

A análise dos dados incidiu sobre a produção de sentidos da coordenadora a respeito de três aspectos: as memórias das vivências na infância; a formação docente; e as interações e brincadeiras das crianças no “quintal”.

Em relação à estrutura da dissertação, o texto está dividido em cinco seções cujos títulos fazem alusão às experiências dos bebês e das crianças da creche com elementos da natureza ofertados pelo “quintal”.

---

<sup>2</sup> Nome atribuído pelas profissionais da creche à área externa.

<sup>3</sup> Pautada no estudo de Moreira (2011), optei por usar essa grafia para marcar a indissociabilidade entre os termos “espaço” e “ambiente”, visto que o espaço absoluto ou abstrato não existe; o espaço é uma construção humana, e, portanto, histórico e sociocultural. O espaço, ao ser significado/interpretado a partir da matriz cultural de uma sociedade, transforma-se em ambiente.

O primeiro capítulo, “Os gravetos e as construções”, aborda e discute a concepção de espaço-ambiente na perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski em diálogo com a Arquitetura, a Geografia e a Psicologia Ambiental.

O segundo capítulo, “Cavando a terra” apresenta uma revisão de literatura com o intuito de conhecer a produção científica sobre as áreas externas da creche. Foram elencados os seguintes sites de busca: o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT). O marco temporal adotado foi 2008 em razão da publicação dos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2008a) e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2008b). Esses documentos produzidos pelo MEC são referências para a discussão e a construção de políticas públicas sobre o planejamento e a organização espacial das instituições de Educação Infantil no Brasil.

O terceiro capítulo, “Caminhos das pedrinhas” discorre sobre o percurso teórico-metodológico para a produção e análise dos dados. São apresentadas as técnicas para a geração dos dados nas duas fases da pesquisa empírica.

O capítulo quatro, intitulado “As folhas e a comidinha” versam sobre a análise dos dados obtidos a partir das narrativas da coordenadora pedagógica sobre as memórias de infância, a formação docente e as imagens das interações e brincadeiras das crianças no e com o “quintal”.

A dissertação se encerra com a seção “Brincando com as flores”, a qual traz as considerações e os apontamentos advindos da pesquisa, com a esperança da construção de um novo olhar para as possibilidades dos ambientes externos das creches.

## **OS GRAVETOS E AS CONSTRUÇÕES [CAPÍTULO I: O ESPAÇO-AMBIENTE NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E NOS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL]**

Acho que o quintal onde a gente  
Brincou era maior do que a cidade.  
(Manoel de Barros)

Os versos do poeta Manoel de Barros que abrem este capítulo dizem de um quintal que vai além da sua materialidade. Um quintal vivenciado. Um quintal inventado. Um quintal que existe. Um quintal único. Um quintal cuja materialidade é necessária, porém, não suficiente.

Essa breve reflexão sobre o quintal está assentada na concepção de espaço que iremos tratar neste capítulo. O espaço é entendido na sua dimensão relacional e simbólica, a partir de uma perspectiva histórico-cultural e interdisciplinar caracterizada pela interlocução entre as áreas da Educação, Psicologia, Arquitetura e Geografia.

Além disso, esta seção irá discutir alguns documentos baseados na abordagem histórico-cultural os quais contribuem para o debate e a construção de propostas de planejamento e organização de ambientes de educação coletiva para bebês e crianças.

### **Categorias espaciais**

De acordo com autores de diferentes ciências, tais como a Educação, a Geografia, a Psicologia Ambiental e a Arquitetura, espaço e ambiente não têm o mesmo significado. Além disso, conforme a orientação teórica, os termos ganham contornos específicos. No entanto, de modo geral, o termo espaço é mais geral e abstrato enquanto que ambiente tem sido utilizado para ressaltar os fatores sociais, históricos e culturais.



Não é a nossa intenção aprofundar nas particularidades desses campos e perspectivas teóricas, mas de chamar a atenção para a riqueza de essas categorias espaciais serem estudadas por diferentes prismas.

No âmbito da Educação, Forneiro (1998) se ocupa do espaço escolar como ambiente de aprendizagem. Ela explica que o termo espaço se refere ao espaço físico propriamente dito (locais destinados às atividades caracterizados pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração). Já a palavra ambiente refere-se ao conjunto estabelecido entre o espaço físico e as relações nele estabelecidas, ou seja, afetos, relações interpessoais (entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto).

De um modo mais amplo, poderíamos definir o ambiente como 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. Por isso, dizemos que o ambiente 'fala', transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (FORNEIRO, 1998, p. 4)

A autora nos apresenta a noção de ambiente como um complexo de aspectos materiais e imateriais entrelaçados que desencadeiam e transmitem mensagens, sentimentos, cognições etc.

Sistematiza, ainda, quatro dimensões do espaço escolar: a dimensão física; a dimensão funcional; a dimensão temporal e a dimensão relacional. A dimensão física diz respeito ao arcabouço material (arquitetura, objetos, equipamentos etc.). A dimensão funcional está relacionada ao modo como o espaço é utilizado em razão dos objetivos pedagógicos. A dimensão temporal abarca a organização temporal dos espaços, isto é, quando e onde as atividades são realizadas. Por fim, a dimensão relacional diz respeito às relações estabelecidas interpessoais e com as atividades, os materiais, etc.

Interessante, portanto, considerar o ambiente de uma instituição de educação infantil como “evento altamente criativo, não apenas em termos de pedagogia e arquitetura, mas em termos sociais, culturais e políticos” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 122), configurando-se em um elemento constitutivo da prática educativa. Pelo destaque que ocupa no âmbito pedagógico, o ambiente não pode ser reduzido a um

aspecto secundário ou a mero cenário onde as práticas acontecem (MOREIRA, 2011). Nessa direção, Loureiro argumenta que

O ambiente é sempre uma síntese da dimensão natural e da social. Portanto, o ambiente é um conjunto de relações sociais que estabelecemos entre nós e com a natureza em um determinado espaço de tempo. Logo, o ambiente não é uma categoria dada, mas uma construção que nos situa no mundo e que envolve cultura, economia, valores, conhecimentos, interesses e necessidades materializados em um território (LOUREIRO, 2012, p. 108).

Tuan (1980) discute a diferença entre espaço e ambiente com base na abordagem humanista salientando o papel da percepção na relação espaço e pessoa e a influência da cultura na interpretação do espaço. Desse modo, o espaço tem caráter abstrato e indiscriminado enquanto o ambiente é sempre fruto da leitura que dele se faz. Indiferenciado no início, o espaço está passível de ser interpretado.

Embora as pessoas se valham dos mesmos órgãos sensoriais para perceber a realidade, elas constroem noções de mundo diferentes de acordo com a cultura na qual estão inseridas. Entretanto, a criação de mundos pessoais ultrapassa a cultura, pois considera aspectos subjetivos das pessoas como a experiência espacial (TUAN, 1980).

Moreira (2011) explica que o espaço traz consigo o potencial de transformar-se e ambiente na medida em que os sujeitos se relacionam com ele, o imaginam ou o planejam. Sendo assim, o ambiente passa a ser concebido como espaço de vivências e experiências, histórica e socialmente localizadas.

Sobre as relações estabelecidas entre o ser humano e o espaço, Tuan (2013) argumenta que existe uma relação intrínseca e intensa entre o corpo – que está no espaço e ocupa o espaço – e o mundo que o cerca. O autor lembra que o termo em inglês *world* (mundo) tem seu radical etimológico no termo *wer*, que significa homem. Dessa forma, tanto o homem, quanto o mundo, significam ideias complexas e correlatas, já que o corpo é um “corpo vivo” e o espaço é constructo do ser humano.

Para o autor, o conceito de espaço também é mais abstrato do que o lugar e o espaço se transformam em lugar à medida que o conhecemos o dotamos de valor. Tuan denomina essa valorização do lugar com o termo topofilia, que consiste na relação afetiva entre a pessoa e o lugar. Reitera, ainda, que este fenômeno é

próprio do ser humano e que se funda a partir das vivências no espaço-tempo, bem como das relações entre os sujeitos e o meio.

Na perspectiva da geografia crítica, Santos (2006) advoga que a paisagem e o espaço não são sinônimos. Para o autor, a paisagem é o conjunto de formas que exprimem as relações entre homem e natureza. Paisagem é a reunião de objetos reais-concretos. Paisagem é “transtemporal” e tem a capacidade de unir objetos do passado e do presente numa “construção transversal” que se qualifica por uma determinada disposição de formas-objetos.

O espaço é considerado uma interferência da sociedade nessas formas-objetos. O espaço é entendido como presente, como uma construção horizontal, uma situação singular.

[...] O espaço, uno e múltiplo, por suas diversas parcelas, e através do seu uso, é um conjunto de mercadorias, cujo valor individual é função do valor que a sociedade, em um dado momento, atribui a cada pedaço de matéria, isto é, cada fração da paisagem (SANTOS, 2006, p. 67)

A paisagem, por sua característica “transtemporal”, existe por meio de suas formas constituídas em diferentes momentos históricos, ao mesmo tempo que coexiste no momento atual. No espaço, essas formas que constituem a paisagem ocupam uma função contemporânea, de acordo com uma necessidade contemporânea da sociedade. E, assim, as formas foram surgindo de acordo com as necessidades de cada sociedade sucessivamente. Reboratti (1993, apud Santos, 2006, p. 67) explica que "a paisagem humana é uma combinação de vários tempos presentes". Nesse sentido, o autor faz uma alusão ao palimpsesto<sup>4</sup>, onde as intervenções de cada geração se sobrepõem às gerações anteriores.

Dessa maneira, as transformações da sociedade também transformam a organização do espaço, oferecendo novas funções às formas geográficas, possibilitando a criação de novas situações, novos pontos de partida para um novo movimento. Santos (2006) argumenta que a paisagem nos permite apenas

---

<sup>4</sup> Palimpsesto é uma metáfora que se remete à raspagem de uma escrita para inserir um novo texto. Devido ao custo e a escassez de pergaminhos, tornou-se comum raspar as escrituras para lançar novos registros. Dessa forma, era possível escrever outra história por cima, no entanto, não era possível apagar as marcas dos escritos que o antecederam.

conjecturar sobre o passado. Para interpretá-lo, é necessário recuperar a história dos elementos que o compõem. Nesse sentido, a paisagem é entendida como uma história congelada, mas que participa da história viva, onde suas formas exercem funções sociais. E é a sociedade que impulsiona as formas espaciais, conferindo-lhe um conteúdo, uma vida. E, só a vida está suscetível a esse processo infinito que vai do passado ao futuro, só a vida tem o poder de transformação.

Quando a sociedade age sobre o espaço, ela não o faz sobre os objetos como realidade física, mas como realidade social, como formas-conteúdo, isto é, objetos sociais já valorados/interpretados aos quais ela (a sociedade) busca oferecer ou impor um novo valor. A ação se dá sobre objetos já agidos, isto é, portadores de ações concluídas, mas ainda presentes. Esses objetos da ação são, desse modo, dotados de uma presença humana e por ela qualificados (SANTOS, 2006, p. 71)

Então, entendemos que a paisagem está em constante transformação, visto que possui dinamicidade e plasticidade. Dessa forma, a paisagem é, simultaneamente, tempo, espaço e sociedade. Lopes (2009) remete à ideia de escavação arqueológica a qual considera as camadas para analisar cada época a fim de entender a construção, o processo histórico. Lopes (2009) defende que, junto ao estudo de paisagem, é preciso também observar as dimensões de território e lugar como categorias do espaço geográfico, já que suas compreensões apontam como se dão as relações entre crianças (e suas infâncias) no diálogo com a sociedade, bem como o espaço que ocupam.

No campo da Arquitetura, Rheingantz *et al* (2009) têm defendido o uso da palavra ambiente em vez de espaço com base na ideia de que ele congrega aspectos históricos, sociais e culturais. Dividem o ambiente em dois grupos: o natural (não sofreu a ação humana) e o construído (resultado da ação humana). O conceito de lugar se aproxima com a visão de Tuan (1980) uma vez que também faz uma leitura fenomenológica, de base existencial, considerando-o como “ambiente ou espaço físico ocupado pelo homem e por objetos que adquire significado a partir da experiência, da memória, da história, das interrelações sociais e humanas” (Rheingantz *et al*, 2009, p.19).

Campos-de-Carvalho (2011) explica que, para a Psicologia Ambiental, o conceito de ambiente envolve diferentes dimensões: sociais, econômicas, políticas, culturais e psicológicas, abarcando os aspectos físicos (por exemplo, arquitetura,

objetos, mobiliários etc.), os aspectos não físicos (psicológicos e pessoas) e os aspectos sociais (por exemplo, papéis, valores, crenças etc.).

O conceito de arranjo espacial diz respeito ao modo como o mobiliário e os equipamentos que estão presentes num dado local são distribuídos e posicionados entre si. Sendo um dos elementos na composição da organização espacial, é um conceito que abarca outros aspectos, tais como segurança, conforto, identidade pessoal, motivação, autonomia, privacidade, interações sociais etc. (CAMPOS-DE-CARVALHO, 2011).

O arquiteto Alain Legendre descreveu três tipos de arranjo espacial e sua função para a ocorrência de interações sociais entre crianças no ambiente de creche: arranjo espacial aberto, arranjo espacial semiaberto e arranjo espacial fechado (LEGENDRE, 1986, 1989, 1999 apud MOREIRA, 2011).

No arranjo espacial aberto a estruturação espacial está limitada aos contornos do ambiente por mobílias, equipamentos etc. e elementos arquitetônicos (janelas, porta etc.). O arranjo espacial fechado é caracterizado pela divisão do ambiente por meio de barreiras altas (biombos, armários etc.). Já o arranjo espacial semiaberto é identificado pela presença de zonas circunscritas, que são áreas espaciais explicitamente delimitadas em pelo menos três lados por barreiras baixas as quais permitem às crianças a visão total do ambiente.

### **O espaço-ambiente na Teoria Histórico-Cultural**

Pautada na Teoria Histórico-Cultural (THC) de Lev Vigotski, Moreira (2011) caracteriza o termo espaço-ambiente a partir de três dimensões interdependentes e complementares, a saber: relacional, histórica e simbólica.

Na “Quarta aula de pedologia – o problema do meio na pedologia” (VIGOTSKI, 2010a), Vigotski discute de forma aprofundada a noção de meio enfatizando o caráter de inacabamento e as significações que emergem a partir da relação entre criança e meio (espaço-ambiente). Lopes (2018) adverte que essa relação não é linear nem determinista, “uma vez que a interpretação da criança está sempre presente, não há por ela uma internalização direta do meio em que está inserida”. Essa interpretação ocorre por meio das vivências, definida por Vigotski como

(...) uma unidade na qual, por um lado, de modo indivisível, o meio, aquilo que se vivencia está representado – a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência, tanto aquilo que é retirado do meio, todos os elementos que possuem relação com dada personalidade, como aquilo que é retirado da personalidade, todos os traços de seu caráter, traços constitutivos que possuem relação com dado acontecimento (VIGOTSKI, 2010a, p. 686).

Nesta perspectiva, o ambiente não tem valor absoluto visto que ele se modifica para a criança. Isto ocorre porque a criança ao vivenciar o meio, produz sentidos sobre ele, transformando-o e se transformando também. Assim, é impossível separar criança e meio na medida em que formam uma unidade na vivência.

As particularidades das personalidades das crianças e as particularidades das situações representadas na vivência devem ser compreendidas como uma unidade indivisível e indissociável. Então, metodologicamente, ao estudarmos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é preciso fazer uma análise na perspectiva da vivência, já que é por meio dela é que observamos as particularidades que definem a relação da criança com determinada situação. Nesse prisma, observamos que o meio não é um elemento externo à criança. Ele também não é neutro, pois é significado pela sociedade em que está inserido. Além desse significado social, ele é ressignificado pela criança ao ser vivenciado.

Vigotski (2010a) cita o útero da mãe como o meio para uma criança que ainda não nasceu. E, logo após o nascimento, seu meio próximo continua muito pequeno porque para ela (o bebê) existe apenas o mundo com o qual ele se relaciona diretamente, ou seja, apenas através dos objetos ligados ao seu corpo. Na medida em que se desenvolve e começa a explorar os espaços que o circundam, o bebê amplia suas relações com as pessoas e com o meio. Dessa maneira, progressivamente, ele percebe que o mundo começa a se aproximar permitindo que ele faça uma leitura desses mundos – começa pela leitura que faz do adulto que o cuida, em seguida se estende aos ambientes domésticos e essa relação se amplia para os ambientes externos que ele frequenta, como a escola/creche.

## O lugar do espaço na escola

Os estudos de Frago e Escolano (2001) trazem uma perspectiva da escola como lugar. Para os autores, o espaço pode ser projetado e/ou imaginado. Já o lugar é algo construído. E o que transforma o espaço em lugar é o sentido que as pessoas – tanto individualmente, como coletivamente – dão ao espaço. Ao tratar sobre a dimensão espacial dos estabelecimentos de ensino e a dimensão educativa do espaço escolar, Frago e Escolano (2001, p. 75) entendem que ele [o espaço] possui uma dimensão educativa, citam, inclusive, que “o arquiteto é um educador”. E os autores complementam que “resulta daí o interesse pela análise conjunta de ambos os aspectos – o espaço e a educação – a fim de se considerar suas implicações recíprocas”.

Dessa forma, a escola é, ao mesmo tempo, espaço e lugar que, além das dimensões físicas, traz consigo as dimensões sociais, históricas e culturais (HORN, 2017). Os estudos de Lima (1995, p. 75), complementam essa perspectiva, dizendo que “o prédio escolar se confunde com o próprio serviço escolar e com o direito à educação”. A autora complementa que, apesar de secundarizado nos programas educativos, a construção/prédio escolar é o objeto concreto que a população reconhece, identifica e dá significado à instituição.

Neste sentido, ao pensarmos nas instituições, podemos dizer que o espaço –construção/prédio– se transforma em lugar quando é vivenciado pelas crianças nas ações cotidianas e nas relações que estabelecem, especialmente durante as interações e as brincadeiras.

De acordo com Debortoli (2008, p. 81), especialmente no caso da Educação Infantil, o espaço não pode ser compreendido apenas como uma mera adaptação para o funcionamento de uma instituição. Para além disto, o espaço é algo “planejado e instaura processos e finalidades”. Portanto, além de intencional, o espaço é demarcado social e historicamente. Para este autor, o processo educacional está atravessado por um tempo-espaço institucional que traz, além das dimensões técnicas e instrumentais, traz também contextos de mediações culturais e sociais.

Entendemos, portanto, que são nesses espaços que se dão os processos de humanização, onde os bebês e as crianças se valem do mundo de possibilidades que estão disponíveis e acessíveis ao seu alcance para se desenvolverem.

No processo de humanização, as crianças utilizam o mundo que está disponível, aquele que é possível usar/estar. Elas se humanizam vivendo a experiência humana, nos seus encontros com os diversos outros carregados de histórias passadas, de espaços e artefatos culturais (LOPES, 2009, p. 121).

Todo esse processo, nos leva à necessidade de compreender o espaço como espaço geográfico, como espaço de interação social, não podendo minimizá-lo num entendimento de ser apenas arranjo físico.

Para Horn (2009, p. 9), o “espaço não é algo dado, mas deve ser construído como uma dimensão do trabalho pedagógico”. O espaço não é apenas um local de trabalho, mas um elemento a mais no processo educativo, que, antes de tudo, trata-se de um recurso potente, um instrumento de trabalho e um aliado na prática educativa. Desse modo [...] “O espaço é algo socialmente construído, refletindo normas sociais e representações culturais que não o tornam neutro e, como consequência, retrata hábitos e rituais que contam experiências vividas” (HORN, 2007, p. 37). Portanto, os espaços devem ser planejados de forma que facilite encontros, interações e trocas entre as crianças. Devem ser povoados com cores e objetos no que ela defende ser uma “construção solidária” baseada nas preferências das crianças. A autora chama atenção para a necessidade de romper com a lógica adultocêntrica onde os professores apropriam dos espaços, organizando-os e decorando-os numa lógica que leva em conta apenas as práticas pedagógicas planejadas sem considerar os desejos das crianças.

Sobre a organização dos espaços – especialmente ao tratar sobre os espaços destinados aos bebês –, Horn defende que os móveis e objetos ofereçam possibilidades de movimentação ampla, de modo que proporcione interação física com os objetos, interação sensório-motora, aconchego e segurança, possibilitando a exploração por meio de todos os sentidos. Oportunizando, desse modo, as descobertas por meio das experiências diretas, da manipulação, da transformação e combinação de materiais variados, da utilização do corpo como propriedade e da interação com seus pares. Ou seja, a organização do ambiente onde os bebês e crianças bem pequenas tenham a possibilidade de construir sua própria autonomia na resolução de suas necessidades (HORN, 2017, p. 20-21).



Seguindo esse ponto de vista, alguns estudos apontam que em muitas ocasiões, até mesmo a sala de referência onde as crianças passam grande parte da jornada, torna-se um abrigo temporário, um lugar estranho e hostil, onde as crianças não podem sequer imprimir suas marcas (LIMA, 1989). Campos-de-Carvalho e Souza (2008) advertem que, ao contrário disso, um ambiente pensado para crianças dessa faixa etária, precisa ter os objetos dispostos na altura de seus olhos, devem trazer à tona suas produções artísticas, suas fotografias (memória das experiências, dos familiares, dos animais de estimação, entre outros), de modo que coopere para que promovam a identidade pessoal da criança e a apropriação do espaço. Além disso, dentro dos contextos habituais e ordinários, a mera presença (ou ausência) de determinados elementos e sua organização sempre comunica alguma mensagem (direta ou indiretamente).

Alguns estudos contribuem com proposições que ampliam ainda mais as oportunidades de aprendizagens. Dentre eles, destacamos os trabalhos de Campos-de-Carvalho e Meneghini (1998) que propõe o uso do arranjo espacial semiaberto, que consistem em delimitar espaços com mobiliários – utilizando tapetes, estantes vazadas, tecidos, entre outros artefatos, aproveitando-se de quinas de paredes ou desníveis do solo – de modo que haja uma abertura para a passagem livre, onde as crianças possam explorar e interagir. Os estudos de Evangelista e Marin (2015) revelam que o arranjo espacial semiaberto diminui o tempo de ócio e espera para a realização das atividades coletivas, além de contribuir para aumento da autonomia e segurança na comunicação por meio de pequenos grupos, bem como estimular a solidariedade entre os pares. Esta oportunidade para os contatos sociais, o desenvolvimento das competências e da autonomia promovido pelas zonas circunscritas também aparecem no trabalho de Campos-de-Carvalho e Souza (2008). Campos-de-Carvalho (2004) acrescenta que a organização do espaço da creche por meio da introdução de zonas circunscritas amplia e qualifica as interações, tanto nas relações criança-criança, quanto nas relações criança-adulto.

A organização espacial tem sido investigada por Moreira (2011; 2014) na perspectiva da pesquisa-intervenção problematizando os arranjos espaciais das creches. Esses estudos enfatizam a importância de as professoras e os professores considerarem as necessidades e preferências espaciais dos bebês e das crianças na organização dos ambientes.

A abordagem de Reggio Emília, proposta por Lóris Malaguzzi, também contribui para a reflexão sobre o papel do ambiente na Educação Infantil. Aqui o ambiente é entendido como o “terceiro educador”:

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. 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 (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 157).

Sendo assim, entendemos que cabe ao adulto planejar e organizar o espaço – tanto no que diz respeito à dimensão arquitetônica, quanto no que diz respeito aos objetos selecionados – em função de oferecer um ambiente potente, que amplie as possibilidades das crianças vivenciarem experiências significativas. Contudo, vale ressaltar a importância de privilegiar a autoria e os desejos das crianças tanto na organização, quanto na reorganização dos espaços.

Pallasmaa (2011) adverte que a falta de humanismo da arquitetura e das cidades contemporâneas tem negligenciado o corpo e os sentidos, causando um desequilíbrio de nosso sistema sensorial, o que estaria intimamente relacionado ao que ele chama de “patologia dos sentidos”. Para o autor, “[...] uma obra de arquitetura não é experimentada como uma coletânea de imagens visuais isoladas e sim em sua presença material e espiritual totalmente corporificada”. Desse modo, uma obra de arquitetura incorpora e infunde estruturas físicas e mentais (PALLASMAA, 2011, p. 17). Rocha (2014) complementa que a arquitetura é uma unidade de sentidos carregada de conteúdos simbólicos que estabelece relações espaciais, funcionais, temporais, poéticas e dramáticas entre as pessoas e o meio. Para o autor, as produções arquitetônicas têm bastante influência na construção da subjetividade humana, por isso, sempre serviram para representar sentidos, especialmente no que tange às orientações emocionais e coletivas – por meio da comunicação estética.

Dessa forma, entendemos que os ambientes destinados à educação e cuidado de bebês e crianças bem pequenas deveriam ser cuidadosamente

pensados e planejados, com intuito de possibilitar condições adequadas para o desenvolvimento infantil.

Por isso, a necessidade de chamar atenção para a responsabilidade dos profissionais da educação e da arquitetura no sentido de criarem “espaços propícios às atividades humanas” (ELALI, 2002, p. 2). Na contramão dessa orientação, observamos que, historicamente, o atendimento de crianças menores de seis anos tem acontecido em espaços improvisados, como em residências antigas, por exemplo.

Santana et al (2002), inspiradas nas pesquisas de Lima (1989), defendem que o melhor espaço para as crianças se desenvolverem é sempre o espaço que oferece possibilidades de ser transformado por elas.

[...] É preciso, pois, deixar o espaço suficientemente pensado para estimular a curiosidade e a imaginação da criança, mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através da sua própria ação” (LIMA, 1989, p. 72).

Conforme salienta Elali (2002, p. 103), os arquitetos precisam observar algumas dimensões, especialmente no que diz respeito à “densidade física” (referente áreas e/ou locais, metros quadrados) e “densidade social” (que diz respeito aos indivíduos e/ou grupos, número de pessoas no espaço). A autora também afirma que alguns pesquisadores adotam mais um outro tipo de densidade, a “densidade subjetiva”, relacionada ao sentimento de aglomeração, referente ao espaço individual que as pessoas percebem como necessário para sentir-se bem e realizar adequadamente a atividade desejada.

Esses aspectos precisam ser observados a fim de evitar ambientes excessivamente densos e que levam a ocasionar desconfortos como a irritabilidade, a agressividade, além de propiciar a disseminação de doenças muito comuns nesta faixa etária (por exemplo, a pediculose, as gripes e os resfriados, entre outros tantos).

Lima (1989) e Campos-de-Carvalho e Souza (2008) também chamam a atenção para a importância de se organizar ambientes pequenos para propósitos individuais – o microcosmo –, onde pequenos nichos podem se transformar em inúmeras possibilidades, além de tornarem refúgios para os momentos em que a

criança desejar ter um pouco mais de privacidade. Destacam, ainda, a importância de oferecer três possibilidades de espaços privados que oferecem graus de interação: o individual (oportunidade de um descanso rápido do grupo ou expressar sentimentos); o intermediário (espaço organizado para grupos menores, por exemplo, com zonas circunscritas); e o semi-público (espaços para atividades em grupos maiores). Além disso, trazem a importância de se organizar lugares para que as crianças tenham oportunidade de se sentarem por tempos breves, para descansarem ou para observarem as atividades do grupo (degraus largos, puffes, cadeiras).

Elali (2002, p. 115) ressalta que a literatura e as pesquisas na área da relação criança-ambiente indicam que as crianças são capazes e competentes para participar no processo de organização, construção e mudança dos ambientes onde se inserem. Para isso, os espaços precisam contar com elementos simples, de fácil transporte, leves, com rodinhas, de tecidos, que possam receber tinta e/ou cola, fáceis de limpar, entre outras características. Ressaltando, ainda, que é preciso deixar o espaço suficientemente pensado, de modo que estimule a curiosidade e a imaginação da criança. LIMA, (1989) complementa ressaltando a importância de deixar o espaço incompleto o bastante para que a criança se aproprie e transforme o espaço por meio de sua própria ação.

No que diz respeito à promoção da competência e da autonomia, Campos-de-Carvalho e Souza (2008, p. 35) reiteram que “sentir-se competente é uma motivação básica do ser humano, sendo mais intensa na criança”. As autoras completam que algumas práticas corroboram nessa empreitada quando oferecem oportunidade das crianças escolherem os brinquedos e as atividades, pois, dessa maneira, as crianças experimentam a possibilidade de ter domínio e controle sobre seu meio ambiente sem a intervenção direta e constante do adulto. A liberdade de explorar ambientes ricos e variados, presença de objetos responsivos, oportunidade de movimentar-se com segurança e confiança (sentar, engatinhar, pendurar, andar, correr, pular, saltar, subir, descer, etc.) oferecem oportunidade para o crescimento – associado ao desenvolvimento cognitivo, social e motor. As autoras acrescentam, ainda, que dentro dessa oportunidade para o crescimento, também devem ser oferecidas experiências ligadas à estimulação moderada dos sentidos (apreciação de cores e formas, músicas, aromas, sabores, toques, entre outros aspectos) que promovam a “sensação de conforto, descontração e vivacidade mental e física,

especialmente no contato com a natureza” (CAMPOS-DE-CARVALHO; SOUZA, 2008, p. 35)

Há um consenso de que nos projetos destinados às instituições educacionais é preciso resguardar áreas para atividades ao ar livre, portanto, os lotes não podem ser totalmente edificados. Para Moore (1996 apud Elali, 2002, p. 104), os espaços para brincar podem ser organizados por categorias: espaços “mínimos” (com 7,5M2/criança), “recomendados” (10m2/criança) e “generosos” (20m2/criança).

De acordo com a concepção de espaço-ambiente adotada, entendemos que as crianças estão transformando os ambientes especialmente quando brincam e exploram as suas possibilidades de se tornarem outros lugares. É importante que o ambiente seja convidativo à reorganização pelas próprias crianças ao longo do tempo. Por isso, precisam ser projetados “de uma maneira diferente da tradicional: espaços que são mais agradáveis e flexíveis, menos rígidos, mais acessíveis para infinitas experiências” (CEPPI; ZINI, 2013, p. 18).

### **O lugar da área externa na educação infantil**

A melhor escola é a sombra de uma árvore.  
(Cossío, 1905)

No Brasil, as áreas externas, os pátios e os jardins ocupam um lugar secundário nas instituições de educação coletiva (MOREIRA, ROCHA e VASCONCELLOS, 2011). Já em outros países, as áreas externas são consideradas ambientes de aprendizagem, e por isso, são planejadas e organizadas cuidadosamente. É o caso da Austrália, Itália, Suécia, Dinamarca e Inglaterra (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2006).

Estudos históricos revelam que desde os tempos remotos, esses espaços eram utilizados para a aprendizagem/ensino. Tavares (2005, p. 69-70) relata que o pátio é um dos elementos arquitetônicos mais recorrentes desde a Antiguidade “sendo encontrado nas mais diversas localidades, culturas, épocas e condições climáticas e associado, portanto, a diversos significados e simbolismos”. A autora avança, dizendo que mesmo nas eras mais remotas do período Neolítico – período onde se encontram-se vestígios culturais do homem pré-histórico, com a presença de artefatos de pedra polida e pelo surgimento da agricultura – foram encontrados

indícios de clareiras que depois seriam associados aos primeiros pátios construídos nas residências mais antigas de Pompéia (nos séculos IV a.C), período que coincide com o início da vida urbana. Ainda segundo a autora, os registros mais antigos de habitações com pátios estão na China e na Índia (remontando ao ano 3000 a.C.), onde eram cercados por muros e seriam um espaço comum para as colônias habitacionais.

Mellati (2004, p. 28) discute que nas ruínas das cidades babilônicas, foram encontrados indícios de pátios centrais destinados ao ensino (com recipientes de barro e água) e várias plaquetas nos jardins (dentre elas, algumas com excertos literários, listas lexicais e exercícios). Nesses locais, havia evidências da importância do espaço escolar, tendo em vista que foram encontrados bancos, provavelmente com o intuito de tornar o ambiente mais leve, considerando que a centralidade dos pátios favorecia a observação e a vigília das ações dos participantes. A autora acrescenta que na Grécia a educação não seria tão rígida, mas nos templos havia os famosos pátios e jardins destinados à leitura e à escrita. Segundo a autora, este cenário muda na baixa Idade Média, onde a escola passa a ter seu espaço dentro dos mosteiros, entrando, portanto, numa visão mais rígida de segurança, de vigia e de regras. Varela e Uria (1992) entendem que aquele novo modelo de espaço fechado dos conventos/mosteiros servia bem à ação reguladora das instituições de ensino que se pretendia na época. Dessa forma o arranjo espacial corroborava para o disciplinamento e a transformação da juventude em esperança para a igreja (enquanto bons cristãos) e súditos submissos da realeza.

Martins (2013, p. 14), já que em decorrência dos processos de crescimento urbano e da carência de espaços livres nas cidades fez crescer a importância dos estudos acerca dos pátios escolares, levando-se em consideração que, na maioria dos casos, o pátio escolar tornou-se a única oportunidade que as crianças – e acrescento os bebês – têm para o lazer em espaços abertos. A autora acrescenta, ainda, que a qualidade de vida proporcionada pela urbanização não pode ser seletiva, excluindo as classes menos favorecidas do convívio nas áreas livres. Para isso, é preciso pensar em investimentos na qualidade dos espaços livres e públicos, já que o brincar nos espaços públicos (nas ruas dos bairros) foi substituído pelo brincar em espaços interiores, cobertos, fechados, com dimensões menores. Essa nova configuração de espaço lúdico tende a satisfazer os adultos e o interesse dos familiares ao deixarem as crianças em locais “seguros”. Outro aspecto abordado

neste trabalho é a necessidade de destacar que esta não é uma escolha das crianças, mas que elas se acostumam com a inatividade e se adaptam aos espaços que lhes são oferecidos. Faria (2011) acrescenta que isto também está relacionado com o modelo da escola tradicional, que enfatiza a avaliação quantitativa, representada pela nota atribuída aos alunos e a valorização do alto índice de aprendizagem. Para a autora, a síndrome contemporânea do desaparecimento do tempo livre, destrói a civilização, roubando não só o tempo livre, mas também os espaços livres das escolas e das cidades.

De acordo com Tiriba (2010, p. 2) as instituições de Educação Infantil são espaços privilegiados, pois possibilitam que as crianças colham “[...] suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do viver”. Portanto, “[...] a dimensão ambiental não poderia estar ausente, ou a serviço da dimensão cultural, ambas deveriam estar absolutamente acopladas”. Complementa, ainda, que se o nosso compromisso é com a sua integridade e com a preservação da vida no planeta, sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos que precisam estar sempre presentes no cotidiano da Educação Infantil (TIRIBA, 2010) e isso não se faz submetendo as crianças à uma condição de emparedamento, onde as crianças permanecem confinadas entre quatro paredes (TIRIBA, 2018; ROCHA, 2014).

Para Tonucci (2005) a preocupação com o uso dos espaços externos por crianças pequenas é necessária, no entanto, isso não pode privá-las de experimentarem e vivenciarem novos desafios. Para o autor, o risco compõe o desenvolvimento, já que a criança encontra uma novidade, a domina, para depois superá-la. Portanto, é preciso zelar pela segurança no que diz respeito à oferta de materiais e equipamentos adequados, pois, a criança é “[...] capaz de enfrentar aquele perigo e o faz com grande sentido de responsabilidade e prudência, adotando comportamentos adequados para enfrentar com sucesso a dificuldade” (TONUCCI, 2005, p. 71-72).

Segundo Santos (2017, p. 6) as áreas livres são ambientes de aprendizagem, de vivências e socialização, e as configuram como espaços essenciais no contexto escolar. No entanto, para isso, a autora diz que é necessário que tais áreas sejam adequadas ao desenvolvimento de suas principais funções: sociais, recreativas, ambientais e pedagógicas. No entanto, Azevedo *et al* (2011) traz estudos que abordam a precariedade das condições que as instituições de Educação Infantil funcionam, apontando que a maioria não reconhece o potencial pedagógico dos

espaços. Os autores citam que, na maioria das vezes, os pátios escolares são compostos por “sobras de terrenos”, portanto, configuram-se em espaços inadequados para o desenvolvimento infantil, para as interações e as brincadeiras.

Organizar o espaço contribui para o favorecimento das interações e das brincadeiras e, por consequência, coopera para o desenvolvimento humano (FERNANDES, 2006) e um pátio atrativo pode ser um facilitador para o desenvolvimento cultural, social e intelectual e possibilita a compreensão e interação com o mundo (FEDRIZZI, 2002).

Em uma pesquisa realizada com pedagogos e arquitetos que buscava investigar sobre os espaços livres escolares, Flores (2011, p. 138) destaca seis principais funções observadas. A primeira função diz respeito ao “contato social”, uma vez que o espaço possibilita as relações sociais e contribui para o desenvolvimento da autoestima, da comunicação, da criatividade e do desenvolvimento emocional. A segunda função é o “brincar e o jogar”, trazendo o brincar como atividade principal da criança e a importância das atividades lúdicas na infância, além de promover a socialização das crianças. A terceira função é a “motricidade e sentidos”, ligado ao desenvolvimento físico, motor e sensorial, tendo em vista que os espaços livres são propícios para correr, pular, escalar, subir, ou seja, testar e experimentar as possibilidades e os limites do corpo para ganhar controle sobre ele. A quarta função é a “pedagógica”, quando as áreas livres são utilizadas para sair da rotina e/ou proporcionar possibilidades de pesquisa de campo, por exemplo. A quinta função é a “ambiental”, intimamente ligada à educação ambiental centrada no contato com a natureza de forma a contribuir para a conscientização das crianças quanto ao respeito e a importância da conservação do meio ambiente. A sexta e última função descrita pela autora diz respeito às “possibilidades para atividades individuais”, onde as crianças têm a possibilidade de experimentar momentos introspectivos, quando têm o desejo de passar um tempo sem companhias.

Para Elali (2002, p. 27-28) o fator ambiental é de suma importância para o desenvolvimento humano. Além de base física, é por meio do ambiente que a criança recebe informações (visuais, táteis, térmicas, auditivas e/ou olfativas). Desse modo, “o ambiente é um agente continuamente presente nas suas vivências, de maneira que grande parte do comportamento do indivíduo envolve tipos sofisticados de interação com o espaço”. Não há ambiente físico que não seja



envolvido por um sistema social. Por isso, é preciso atentar-se para as relações entre criança e ambiente, assegurando oportunidades de contato com locais variados (construídos pelo homem ou naturais), “gerando a consciência de si e do entorno que são provenientes da riqueza experimental”, inclusive nos espaços mais amplos.

Sobre espaços de grandes dimensões, Gilmartin (1998, apud Elali, 2002) entende que os elementos existentes nas áreas externas estão fortemente relacionados com o comportamento e com as brincadeiras estabelecidas pelas crianças. O autor classifica estes espaços como “tradicionais” (os que contêm de balanço, escorregador, carrossel e similares); “contemporâneos” (os que dispõem de materiais mais novos associados aos elementos alternativos como água, areia, árvores); e os “de aventura” (com labirintos, florestas, disponibilidade de sucatas, pneus e outros objetos que permitam que as crianças explorem, planejem e inventem). O autor destaca, ainda, que a escolha dos brinquedos e objetos devem levar em consideração tanto a idade das crianças, quanto os objetivos psicopedagógicos da equipe docente.

Na próxima seção, discutiremos a ideia de ambiente como elemento pedagógico (MOREIRA e SOUZA, 2016) a partir dos documentos que orientam as práticas com crianças na Educação Infantil.

### **O que dizem os documentos da Educação Infantil sobre o espaço externo**

Calcados na perspectiva relacional do espaço-ambiente e dentro desse contexto de interlocução com diferentes áreas do conhecimento, discutiremos, nesta seção, alguns documentos que abordam os aspectos físicos dos ambientes de Educação Infantil.

Inicialmente, destacamos os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2006a), documento organizado em dois volumes, que foi elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). O texto cita o espaço como um dos aspectos vinculados à qualidade da Educação Infantil, e faz menção à área externa quando destaca a importância de as crianças se movimentarem em “espaços amplos e ao ar livre” (BRASIL, 2006a, p. 19).

Já os “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b), publicado no mesmo contexto, discute a problemática do espaço, no entanto a ênfase recai sobre as áreas internas.

Lançado em 1995 e reeditado em 2009, o documento “Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças” faz referência ao direito do uso das áreas externas em diversas partes do texto. O documento acentua que as crianças têm direito ao contato livre com a natureza, argumentando que os projetos arquitetônicos devem criar possibilidades para o plantio e cultivo de hortas e árvores frutíferas:

Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza; Nossa creche procura ter plantas e canteiros em espaços disponíveis; Nossas crianças têm direito ao sol; Nossas crianças têm direito de brincar com água; Nossas crianças têm oportunidade de brincar com areia, argila, pedrinhas, gravetos e outros elementos da natureza; Sempre que possível levamos os bebês e as crianças para passear ao ar livre; Nossas crianças aprendem a observar, amar e preservar a natureza; Incentivamos nossas crianças a observar e respeitar os animais; Nossas crianças podem olhar para fora através de janelas mais baixas e com vidros transparentes; Nossas crianças têm oportunidade de visitar parques, jardins e zoológicos; Procuramos incluir as famílias na programação relativa à natureza. (BRASIL, 2009b, p. 18).

Além disso, este documento orienta quanto à organização de orçamentos que viabilizem este contato com a natureza, deixando claro que os municípios devem estabelecer projetos destinados à arborização e jardinagem das instituições que atendem crianças de zero a seis anos.

Ainda em 2009, as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI), que se apresentam como documento mandatório (Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009) também dão destaque ao ambiente externo, pois estabelecem que as instituições de Educação Infantil devem:

[...] Possibilitar oportunidades para a criança fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, e para envolver-se em exploração e brincadeiras;

[...] Organizar oportunidades para as crianças brincarem em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viverem experiências de

semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo-lhes construir uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza (BRASIL, 2009a)

Outro documento que põe em relevo a questão espacial é “Indicadores de qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009c). Este documento orienta que os ambientes físicos das instituições devem refletir uma concepção de educação e cuidado que respeite as necessidades das crianças em todos os aspectos (físico, afetivo, cognitivo, criativo). Sinaliza que os espaços internos, além da necessidade de serem arejados, limpos e iluminados, precisam oferecer à criança uma visão ampla do exterior. Quanto ao espaço externo, o documento recomenda que ele seja bem cuidado, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos. Além disso, aponta a necessidade do contato com a natureza, oferecendo possibilidades para correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água. Quanto aos brinquedos e materiais, os indicadores orientam que devem ser adequados à idade e que precisam ser renovados periodicamente.

O manual de orientação pedagógica, intitulado “Brinquedos e brincadeiras nas creches” documento elaborado em parceria com a UNICEF que contou com a colaboração das professoras Tizuko Kishimoto e Adriana Freyberger destacam a importância de a creche valorizar o brincar oferecendo espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira. Para isto, o manual traz diferentes propostas de organização de ambientes educativos.

O texto traz a compreensão de que o mundo físico é entendido como a forma cognitiva da criança experimentar situações em que percebe pelos sentidos físicos (visão, audição, tato, paladar, olfato) como é a realidade à sua volta (KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012, p. 44). O documento traz propostas de experiências para realizar com as crianças na área externa e incentivando o uso dos elementos da natureza. Também cita a importância da seleção de materiais que ampliem as possibilidades imaginativas das crianças. “Na creche, os projetos de parque devem prever esse conceito de brincar em um ambiente que se transforme e ofereça sempre novas experiências às crianças” (KISHIMOTO; FREYBERGER, 2012, p. 118). Portanto, os materiais e os espaços não podem limitar a riqueza da brincadeira. No corpo do texto, surgem inúmeras sugestões para composição do espaço, como areia (fina e grossa), terra e água (inclusive para fazer lama), pisos diferenciados, áreas com sol e sombreadas, plantas sensoriais (temperos e

aromáticas), plantas comestíveis, cordas, tecidos, utensílios variados (por exemplo, baldes, pás, canecas, colheres, peneiras), canos, caixas de papelão, caixotes de madeira, entre tantas outras propostas.

O manual traz orientações para organização de jardins como oportunidade para as crianças brincarem e vivenciarem experiências do mundo. Que, além da exploração motora e da vivência social que estes espaços ainda podem despertar a curiosidade das crianças, gerando projetos de estudos. O texto cita como exemplo os pequenos seres vivos que habitam os jardins (joaninhas, minhocas, borboletas, entre outros) e que atraem a atenção e a curiosidade das crianças. Goldschmied e Jackson (2016) sugerem o uso de lentes de aumento para que as crianças observem de perto e tenham oportunidade de comparar com os insetos citados nos livros, nos vídeos e músicas de seu cotidiano.

Por fim, no manual há um incentivo ao estímulo à reflexão sobre os materiais que as crianças manipulam e sobre as experiências que vivenciam. Também há um incentivo para a participação das crianças, colaborarem na limpeza do espaço, quando convidadas pelos adultos a auxiliarem coletando e varrendo folhas e gravetos, por exemplo. Goldschmied e Jackson (2016) também destacam a relevância de convidar as crianças para contribuir com a limpeza do local. Além disso, as autoras também sugerem que sejam organizados hortas e jardins com as crianças. Quando possível, elas orientam que tenham canteiros individuais (em pneus, vasos suspensos, por exemplo). Alertam, ainda, que a maioria das crianças que vivem em áreas urbanas são privadas das experiências com a natureza. O mais comum é que elas fiquem a maior parte do tempo dentro de casa ou em ambientes construídos pelo homem e que são pouco (ou nada) inspiradores.

O espaço externo cuidadosamente planejado pode oferecer inúmeras oportunidades, não só para o brincar e as experiências sociais, mas também para o aprendizado em primeira mão, que nenhum livro pode ensinar, sobre as coisas vivas (GOLDSCHMIED e JACKSON, 2016, p. 195).

As autoras citam Margaret McMillan, que nos idos de 1919, já chamava atenção para a necessidade de manter jardins convidativos, com aparatos de materiais naturais e que despertam emoções nas crianças. No entanto, as autoras recordam que essa visão perdeu-se no restante do século XX.

Quanto à exploração das áreas externas, as autoras comentam que na Austrália, o jardim de uma creche é conhecido como “área externa de ensino”, a este espaço, é dedicada atenção com o planejamento e organização. Na Itália, os jardins das creches são miniaturas das *villas*, decorados com pedras, cascatas e estátuas. Na Suécia e na Dinamarca as crianças tendem a ficar até metade do dia nas áreas externas. Para o planejamento ou melhoramento de uma área externa de aprendizado, as autoras dizem que, mesmo sendo interessante buscar auxílio de profissionais (paisagistas, por exemplo), é de suma importância que as pessoas que atuam na creche sejam envolvidas, tendo em vista que serão responsáveis pela manutenção das áreas. E que, quando o adulto entende o espaço externo como local de aprendizado, ele deixa de ser uma figura que supervisiona para tornar-se um facilitador da aprendizagem.

Ao organizar o documento “Qualidade do espaço e dos equipamentos na pré-escola: recomendações, elaborado pela FDE, Secretaria de Estado da Educação” no ano de 1994, Sílvio Dworecki recomenda que os espaços para a Educação Infantil devem ser convidativos e providos de áreas ensolaradas e sombras de árvores e com pavimentações diversificadas (com grama, cimento, areia, espelhos d’água e variedades de plantas). Desse modo, para o autor, “o projeto de edificação de uma escola não é o projeto de um lugar abrigo, mas a criação de uma atmosfera de ação e cognição, que se utiliza de elementos da arquitetura, significativos tanto para arquitetos, quanto para educadores.” (DWORECKI, 1994, p.7).

## **O material do PROINFÂNCIA**

No âmbito das políticas públicas voltadas para a Educação Infantil no Brasil, encontramos o Proinfância (Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil), instituído por meio da Resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e está contida nas ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. O objetivo do programa é possibilitar a garantia do acesso de crianças a creches e escolas e a melhoria da infraestrutura física da rede de Educação Infantil, atuando sobre dois eixos principais: construção de prédios para atender creches e pré-escolas e aquisição de mobiliários e equipamentos.

Nas orientações para a organização dos espaços nas “Salas de Atividades”, o Proinfância destaca que devem ser locais estimulantes, confortáveis, acolhedores, seguros, adequados à proposta pedagógica da instituição permitindo o desenvolvimento da criança, oferecendo suporte para realização de explorações e brincadeiras.

O espaço poderia se caracterizar pela multiplicidade de ambientes, pelos desníveis de piso, pela variedade dos pés-direitos, da luz, das cores e pela possibilidade de usar painéis e panos, fugindo sempre que possível das salas cartesianas. Pisos e paredes seriam, ao mesmo tempo, elementos concretos de arquitetura e construção, de ensino e de brinquedo. Com relação às aberturas, estas podem ter também tamanhos e alturas diversas, promovendo um interessante jogo de luz e sombra, ao mesmo tempo que estimulam a curiosidade a partir de diferentes enquadramentos do mundo externo (BRASIL, 2007, p. 15).

Dentre outros aspectos importantes para o desenvolvimento infantil, o texto orienta que as Áreas Externas devem “corresponder a, no mínimo, 20% do total da área construída e ser adequada para atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas da escola e da comunidade”. Além disso, o documento traz orientações quanto à organização desse espaço dizendo que, sempre que possível, devem conter duchas com torneiras numa altura acessível para as crianças; locais para pintura livre com tintas laváveis; pisos variados (grama, terra, cimento); brinquedos de parque. Do mesmo modo, cita a importância de haver áreas ensolaradas e sombreadas, áreas verdes com pomar, hortas e jardins (BRASIL, 2007, p. 22).

Contudo, apesar da clareza apresentada nos documentos que norteiam o currículo da Educação Infantil no que diz respeito ao espaço externo, o que se pode perceber é que os bebês e as crianças bem pequenas passam a maior parte da jornada diária dentro das salas de atividades no interior das instituições. Revelando, dessa forma, uma rotina onde as crianças permanecem sempre em ambientes fechados, com janelas estreitas, deitadas em berços ou sentadas em suas cadeiras (HADDAD, HORN, 2013; TIRIBA, 2018, LIMA, 1989). Este fato é apresentado no estudo de Horn (2013) acerca da utilização dos espaços dos espaços externos das instituições do Proinfância, onde revelou que:

Existe uma clara divisão entre a atividade pedagógica como exclusiva dos espaços internos e a atividade de diversão e desafogo

para os espaços externos, o que evidencia uma atitude de tomar a sala de aula como lugar privilegiado de todas as atividades consideradas como educativas (HORN, 2013, p. 5).

Esse diagnóstico elaborado por Horn (2013) revela que, na maior parte dos casos, o parque – normalmente composto por gangorras, escorregadores, balanços e caixas de areia – é eleito como a única possibilidade de brincar e interagir no espaço externo. E que, em alguns lugares, é possível encontrar casinhas de bonecas desprovidas de elementos que provoquem enredos do faz de conta (panelas, pratos, fogão, mesa, cadeiras e bonecos). A autora diz sobre a ausência de sombras que propiciem outras propostas, além de correr, demonstrando características de uma proposta pedagógica tradicional que reforça a dicotomia: lado de dentro como lugar de aprendizagem, versus lado de fora como lugar de correr e brincar com poucos recursos, sendo compreendido como um ambiente estéril para as experiências.

Após o estudo, Horn (2013) aponta caminhos para desenvolvimento de práticas pedagógicas que considerem o protagonismo da criança, destacando o papel dos espaços externos como possibilidade de brincar e interagir.

Horn (2013) adverte que a infância está cada vez mais distante das brincadeiras ao ar livre, do brincar com terra, água e fogo. Explica que esse afastamento prescrito pela vida moderna dificulta, cada vez mais, as relações imprescindíveis entre o ser humano e a natureza. No documento, a autora cita os estudos de Fedrizzi (2013) que destacam a importância da inter-relação entre o ser humano e a natureza, apontando os benefícios emocionais e funcionais. Horn complementa discutindo sobre a importância do papel do pátio escolar, desde que haja um planejamento buscando atender tais necessidades e que estejam muito claras no projeto pedagógico da instituição para orientar o trabalho a ser desenvolvido.

Além disso, ela chama a atenção para o brincar com água, terra, subir em árvores são julgadas como atividades sem importância ou que causam problemas (molhar e sujar roupas e calçados), por isso, é crescente o movimento de colocar lajes nos pátios a fim de evitar esses “transtornos”. A autora acrescenta que, habitualmente, as crianças só têm acesso às áreas externas com limitações e por um período muito curto dentro da jornada.

No documento, a autora cita alguns apontamentos de Caobelli (2013) que traz autores que têm se dedicado a estudar os efeitos de uma pedagogia vivida ao ar livre e destaca alguns aspectos positivos da interação da criança com a natureza:

[...] Desenvolvimento do poder de observação e da criatividade; promoção do uso da linguagem e das habilidades cooperativas; alívio do estresse e possibilidade de lidar com as adversidades; auxílio no tratamento a crianças com déficit de atenção; melhor desempenho da coordenação motora; desenvolvimento da imaginação e despertar de um sentimento de admiração pelo mundo (CAOBELLI, 2013, *apud* HORN, 2013, p. 10)

Esses são argumentos fundamentais para sejam propostos ambientes e contextos significativos - incluindo as áreas externas -, onde se viabilizem as interações e brincadeiras e que as crianças – compreendidas como protagonistas, capazes, competentes, sujeitos repletos de energias e com necessidades de utilizá-las –, sintam-se desafiadas e tenham liberdade para desenvolver autonomia para interagir com materiais diversificados.

Horn (2013) defende que o meio precisa ser compreendido como espaço onde ocorrem relações entre os pares e que as atividades e materiais são fatores essenciais para o desenvolvimento dos indivíduos. Portanto, tanto as áreas internas, quanto as áreas externas, são promotoras de aprendizagens. A autora afirma que o ambiente é composto por várias experiências: pelos gostos, por meio do toque, através dos sons e das palavras, das regras de uso do espaço, das luzes e das cores, dos odores, das composições de mobílias, dos equipamentos presentes e dos diversos ritmos de vida. Ressalta, ainda, que é preciso educar as crianças no que diz respeito à observação, à categorização, à saber fazer escolhas e também proposições. E que os espaços externos precisam ser um prolongamento, uma extensão das salas de atividades.

Sobre os prédios do Proinfância, ela comenta que, tanto os de tipo B quanto os de tipo C, possuem uma arquitetura que possibilita uma comunicação direta entre as salas de atividade e os espaços externos das instituições, favorecendo a unidade entre os ambientes. Salaria que essa disposição arquitetônica proporciona uma autonomia para a criança explorar e interagir nos espaços sem intervenção direta e constante do adulto.



No texto, Horn traz alguns apontamentos elencados como importantes por Arribas (2004) no que tange ao espaço externo, como por exemplo, colocar a criança frente a situações de adaptação às novas experiências - e que exigem novas respostas! Diz que esse ambiente é favorável a vários intercâmbios que contemplam a socialização, a cooperação e a troca entre crianças de diferentes idades. Também significa oportunizar o brincar com água, terra, plantas e animais, ter liberdade para movimentar-se livremente, subir em árvores, correr, saltar, que ações raras na vida moderna. Então, é imprescindível a organização de ambientes externos verdadeiramente significativos para os bebês e as crianças bem pequenas, de modo que promovam interação entre os pares, com diferentes e desafiadores materiais, que proporcionem autonomia para explorar, conhecer, desenvolver-se e aprender de maneira prazerosa.

Sobre o modo de organizar os espaços externos, Horn considera que é necessário que os professores e gestores que atuam na instituição realizem uma análise do espaço externo para que alcance as metas educacionais de modo que sua estrutura possa acolher as experiências motoras, afetivas, emocionais, relacionais e cognitivas das crianças. Para isso, o ambiente precisa ser acolhedor, acessível (especialmente para as crianças com dificuldades de locomoção), seguro, estimulante, asseado e que contemplem todas as crianças, inclusive aquelas que possuem alguma deficiência. Complementa que os critérios para organização dos espaços externos precisam ser os mesmos dos espaços internos, ressaltando as especificidades de cada um para verificar qual espaço se adequa melhor para cada proposta. Destaca que, de acordo com Arribas (2004), para serem considerados espaços qualificados, os pátios e as áreas externas precisam observar alguns aspectos, como:

[...] amplitude dos espaços externos; o acesso direto das salas de atividades para a área de transição ou semicoberta; o equilíbrio entre espaços demasiadamente estruturados ou sem estrutura; a distribuição de espaços para atividades distintas (movimento/repouso, segurança/aventura, socialização/autonomia, imitação/criação); a criação de espaços nos quais a criança possa ter privacidade (buracos, cabanas, etc.); a previsão de espaços com sombra e com sol; a previsão de pisos diversificados, como terra, pedra, madeira, grama, etc.; a previsão de equipamentos de madeira, substituindo, sempre que possível, os de plástico; a manutenção constante dos equipamentos e materiais.

De acordo com Horn (2013), a observação desses critérios cria possibilidades de organizar áreas diferenciadas e capazes de promover aprendizagens nas diferentes linguagens nesses espaços externos, permitindo que as crianças tenham possibilidade de escolha e não fiquem apenas com as opções de escolher entre escorregador, gangorror, balançar ou correr. Outro aspecto destacado é a presença do aconchego e do acolhimento, dando preferência à variedade de pisos, como areia, terra, grama, por exemplo, buscando qualificar as experiências vivenciadas pelas crianças. Nesse ponto, elenca algumas ideias para organização de espaços externos, ressaltando que são apenas sugestões, tendo em vista que é preciso observar os interesses das crianças e também as características regionais onde a instituição está inserida:

**QUADRO 1: PROPOSTA DE ORGANIZAÇÃO ESPAÇOS EXTERNOS**

LOCAL	DESCRIÇÃO	PROPOSTA
Área para jogos tranquilos	Locais como sombras de árvores, quiosques de trepadeiras ou ramagens	Jogos de montar Jogos de Tabuleiro Conversas Literatura
Área para brinquedos de manipulação e construção.	Não especificados	Diferentes pedaços de madeira Balde e pás Outros materiais
Área estruturada para jogos de movimento.	Espaços amplos que permitam grandes deslocamentos, exercícios de coordenação motora e exploração de materiais e equipamentos	Corrida Triciclos Carrinhos Patinetes
Área para equipamentos de parque	Locais que permitam instalação de equipamentos de multifuncionalidade que oferecem várias possibilidades de interação.	Equipamentos para andar de balanço Gangorra Tropa-tropa Escorregador,

Área para jogos imitativos	Locais para jogo simbólico	Casa de boneca Casa de árvore Objetos que suscitam diferentes enredos do faz de conta
Área não estruturada para jogos de aventura e imaginação	Espaços ao ar livre por si já convidam à aventura e à imaginação. Adicionar elementos que desafiem as crianças	Cordas atadas às árvores. Pontes de madeira interligando as árvores. Cantos para se esconder, buracos em cercas e ramadas.

Fonte: Elaborado pela autora com base na organização espaços externos proposta por Horn (2013)

Horn apresenta ainda uma sugestão de organização de espaço externo para crianças de 0 a 3 anos (Figura 1):

Figura 1: Sugestão organização espaço externo Horn (2013)



Fonte: Horn (2013, p. 17)

A autora sugere que essa área seja composta por estruturadores espaciais variados, tais como: quiosque para guardar utensílios utilizados para mexer na terra: pás, baldes, regadores; torneira para colocar mangueira ou esguicho para espalhar e coletar água; caixa de madeira com telhas para guardar brinquedos; Vila com

casinhas de madeira para entrar, circular, passar de uma para outra, olhar através dos buracos; canteiro para plantar; balanços confeccionados com pneus e madeira; pisos de terra, pedras e tocos de madeira, brinquedo em madeira com mezanino, escada, rampas, ninhos, casinha embaixo do mezanino; caminhos de pedras e tocos.

Horn (2013) faz um alerta para escolha de materiais que sejam qualificados para promover interações, que sejam pouco estruturados e de diferentes procedências (preferência por madeiras) de modo que ofereçam múltiplas respostas à ação da criança. No documento, são apresentados os critérios elencados por Arribas (2004) para classificar materiais e orientar os profissionais quanto à organização, procedência, utilização e valor pedagógico relacionada às áreas do currículo, destacando a necessidade de observar os critérios de delimitação, transformação, estruturação, estética, pluralidade, autonomia, segurança e polivalência para organizar a disponibilização desses dos materiais, além de considerar as dimensões, a topografia do terreno e as características socioculturais da região. A autora recomenda que os materiais sejam colocados à disposição das crianças nas diferentes áreas e que sejam reprogramados de tempos em tempos.

#### QUADRO 2: SUGESTÕES DE MATERIAIS E EQUIPAMENTOS

TIPOS DE MATERIAIS	SUGESTÕES
<b>MATERIAIS E EQUIPAMENTOS FIXOS</b>	Cabana, casinha, caixa de areia, canos com água, piscina, fonte ou similar; troncos grandes; túneis ou tubos, rodas fixas no chão, bancos para crianças e adultos, rampas de cimento, caixas para os brinquedos do pátio, montes de terra, cordas para subir, ônibus, carro ou trem de madeira; circuitos e jogos pintados no solo, toldos, lonas, valas, área para animais, elementos de jardinagem ou horta.
<b>MATERIAIS E EQUIPAMENTOS SEMIMÓVEIS</b>	Bancos, troncos; rodas de caminhão; pedaços grandes de madeira

<b>MATERIAIS E EQUIPAMENTOS MÓVEIS</b>	Rodas de carro, caixas plásticas, tábuas; motocas, patinetes, skate; caixa com rodas, mangueira, potes plásticos; materiais da caixa de areia, cordas, ferramentas, bolas, aros, regadores.
--	---

Fonte: Elabora pela autora, com referência no quadro apresentado por Horn (2013, p. 21)

Horn (2013) elenca algumas imagens para ilustrar as sugestões de equipamento, como é possível observar na Figura 2.

Figura 2: Sugestões de equipamentos

<p style="text-align: center;"><b>CAMINHÃO COM ESCADA</b></p>  <p>Em madeira. Pode se transformar em carro de bombeiro, em navio, em caminhão, conforme os enredos de jogos simbólicos propostos pelas crianças.</p>	<p style="text-align: center;"><b>CASINHA</b></p>  <p>Com diferentes tipos de abertura.</p>
<b>PEDAÇOS DE MADEIRA PRÉ MOLDADOS</b>	<b>ESCADAS DE TRONCOS</b>



Pedaços de madeira que encaixados, poderão servir para construir muros, casas, cabanas.



Podem complementar pequenas elevações do terreno, permitindo às crianças outros modos de exploração.

### FOGÃO A LENHA



Réplica de um fogão a lenha, que poderá ser construído com madeira ou com tijolos, para “cozinhar” no espaço externo.

### LABIRINTO DE MADEIRA



Poderá ser usado com água, bolas, carrinhos e outros objetos para deslizar sobre as canaletas.

### MESA DE MADEIRA COM BANCOS ACOPLADOS

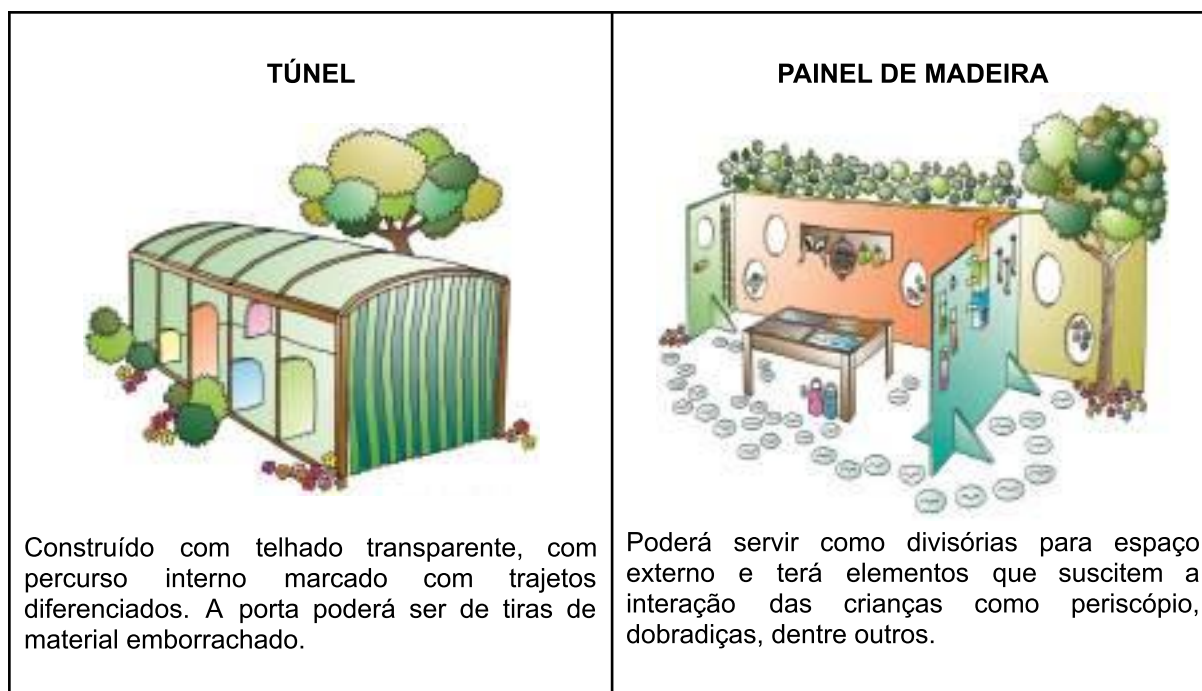


Poderá ser usado para muitas atividades ao ar livre como lanche, realizar atividades gráficas, interagir com livros, dentre outras.

### PERISCÓPIO



Mural de madeira aonde pode ser fixado um periscópio, bem como se disponibilizar aberturas para poder ver o “outro lado”.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas sugestões de equipamento para composição área externa proposta por Horn (2013, p. 22-28)

Ao final do documento, são propostas algumas reflexões, tais como: Os espaços externos da instituição se constituem em uma alternativa para atuações diferenciadas dos envolvidos nos processos educativos da infância? A organização do pátio prevê áreas diferenciadas que contemplem as diferentes linguagens infantis? A organização dos espaços externos permite a construção de novos arranjos, possibilitando às crianças a realização de múltiplas atividades nesses espaços? Os materiais disponibilizados às crianças possibilitam interações diversificadas e promovem relações entre pares? O espaço externo promove experiências significativas com o ambiente natural, como contato com areia, pedras, água, grama e diferentes tipos de vegetação?

Dessa maneira, terminamos este capítulo chamando a atenção para as orientações e reflexões que os documentos referentes à Educação Infantil propõem para os ambientes. Entretanto, percebe-se que os ambientes externos, especificamente, ainda são pouco discutidos no que se refere à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil. No Brasil, grande parte da jornada diária de bebês e crianças nas creches se passa nas áreas internas, principalmente nas salas de referência, reservando pouco tempo para experiências com os espaços livres da

edificação. Isto, talvez, se deva à crença de que a aprendizagem ocorre em espaços fechados, que parecem oferecer maior possibilidade de controle.

No próximo capítulo, vamos apresentar e discutir alguns estudos sobre as áreas externas no âmbito das creches que possam contribuir com a pesquisa.



## **CAVANDO A TERRA [CAPÍTULO 2: PRODUÇÃO CIENTÍFICA SOBRE ÁREA EXTERNA DA CRECHE NO CAMPO DA EDUCAÇÃO]**

[...] Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. [...] Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos.

(Manoel de Barros)

Saindo daquele caminho de terra e empoeirado que eu percorria quando criança, enveredo, agora, por outro itinerário, o da pesquisa, iniciando pelo levantamento bibliográfico dos estudos sobre as áreas externas da creche. Nessa etapa da pesquisa, encontrei semelhança com o trecho do poema de Manoel de Barros onde ele narra sobre a arte de escovar os ossos e as palavras. Ao perceber que haviam poucos estudos sobre a temática e diante da necessidade de buscá-los de maneiras diferentes, foi preciso “escovar” as palavras-chave e os descritores de diferentes maneiras. Um laborioso trabalho de “escovar a contrapelo”, como diria Benjamin.

De acordo com Ferreira (2002, p. 265), este é um exercício necessário, já que a pesquisa bibliográfica consiste em interagir com as produções acadêmicas, quantificando-as e identificando-as para inventariá-las ponderando sobre ênfases, tendências e escolhas teóricas e metodológicas, “aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento”. Desse modo, elaborar um mapeamento dos trabalhos já realizados acerca do tema auxilia na compreensão dos avanços e também permite compreender quais são os obstáculos que ainda persistem. Neste sentido, precisamos nos lançar ao desafio de:

[...] conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade (FERREIRA, 2002, p. 259).

Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico em alguns sítios que abrigam trabalhos e pesquisas acadêmicas em busca daqueles relacionados à organização dos espaços externos da creche, no período compreendido entre 2008 a 2019. A opção por este marco temporal iniciado no ano de 2008 deve-se à publicação dos documentos “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” (BRASIL, 2008a) e “Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil” (BRASIL, 2006b), tendo em vista a importância destas publicações para a discussão da qualidade da Educação Infantil no Brasil.

De início, fora realizada uma busca no repositório digital do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) a partir do descritor “Espaço externo da creche”, e foram encontradas apenas duas pesquisas. No entanto, nenhuma delas abordava diretamente o tema central da busca. A primeira delas, Tristão (2012) referia-se ao mundo externo (não da área externa), com um destaque para a regulação externa e autocontrole no processo civilizatório e na disciplinarização dos corpos numa perspectiva do sociólogo alemão Norbert Elias. A segunda pesquisa, de Yacalos-Spinucci (2017) citava a área externa de forma periférica, uma vez que o foco da investigação era a identificação das concepções de crianças pequenas, educadores e mães das crianças sobre “liberdade nas escolas de 0 a 3 anos”.

Enquanto examinava alguns trabalhos das áreas de Arquitetura e Psicologia Ambiental, encontrei o termo “pátio” referindo-se à área externa. Para Hart (1986 apud FEDRIZZI, 1998) os pátios escolares são caracterizados como as áreas livres no interior das edificações, bem como as áreas externas sob a administração da instituição educacional. Neste contexto, optei por iniciar outra busca utilizando o termo “pátio da creche”. Esta busca chegou ao trabalho de Bezerra (2013), entretanto, o foco recaía na questão do “cuidar e educar”. O espaço não ganhou centralidade, apenas foi mencionado. Além disso, a pesquisa deu-se com crianças de quatro a seis anos, extrapolando a demarcação de idade selecionada para esta pesquisa (que consiste em observar o trabalho com crianças de até três anos). Sendo assim, o descritor “pátio da creche” não encontrou resultados pertinentes ao tema.

Por ter encontrado um número reduzido de trabalhos, foi preciso apostar na busca de outro descritor: “brincar com a natureza na creche”. Então, foram encontrados dois trabalhos que destacam a importância do brincar livremente,

Oliveira (2019) e Araújo (2016). No entanto, nenhum deles trouxe as discussões sobre o brincar na área externa ou com elementos da natureza. Como nos trabalhos anteriores, estes elementos eram apenas citados de forma circundante.

Em suma, os trabalhos encontrados no Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT) não davam centralidade ao tema desta pesquisa. Um deles direcionava o foco nas questões do “cuidar e educar”. Outros, apesar de mencionar o espaço externo como local para interações e socialização, também se converteram nas discussões sobre a disciplinarização dos corpos. Alguns trabalhos destacavam a importância do brincar livremente. Foi possível encontrar um trabalho que dizia respeito às brincadeiras dos bebês numa abordagem pikleriana, voltado para o livre brincar. No entanto, nenhum deles trouxe as discussões sobre o brincar na área externa ou com elementos da natureza. Os textos encontrados foram organizados no Quadro 3:

**QUADRO 3: LEVANTAMENTO IBICT**

DESCRITOR	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	RESUMO
“Espaço externo da creche”	INFÂNCIA E SOCIALIZAÇÃO: um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche	TRISTÃO, André Delazari	Universidade Federal de Santa Catarina	2012	Aborda o processo civilizatório numa perspectiva do sociólogo alemão Norbert Elias. Trata sobre mundo externo (não da área externa). Há um destaque para a regulação externa e autocontrole e sobre a disciplinarização dos corpos.
	BRINCAR NA SALA É MUITO MAIS CHATINHO: concepções de crianças pequenas, educadoras e mães sobre a liberdade de ação em duas creches de Jundiaí-SP	YACALOS-SPINUCCI, Ioana da Cunha Pereira	Universidade de São Paulo	2017	Identificar as concepções de crianças pequenas, educadores e mães sobre “liberdade nas escolas de 0 a 3 anos”. Ausência de formação profissionais da EI.

“Pátio da creche”	O ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: a constituição do <i>lugar da criança</i> como indicador de qualidade.	BEZERRA, Mauricia Santos de Holanda	Universidade Federal de Santa Catarina	2013	O trabalho encontrado direciona o foco mais na questão do “cuidar e educar”. O espaço não tem centralidade, apenas é mencionado. Além disso, a pesquisa deu-se com crianças de 4 a 6 anos.
“Brincar com a natureza na creche”	Brincadeira dos bebês em contexto de creche: a explicitação de uma pedagogia	OLIVEIRA, Alessandra Giriboni	Universidade de São Paulo	2019	Os textos destacaram a importância do brincar livremente, no entanto, nenhum deles teve as discussões sobre o brincar na área externa ou com elementos da natureza.
	Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do município de Santo André - SP	ARAÚJO, Djanira Alves Biserra	Universidade Nove de Julho	2016	

Fonte: Elaborado pela autora - 2020

Ao buscar por trabalhos no sítio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), utilizei os mesmos descritores selecionados para o IBICT. Entretanto, ao aplicar o filtro, não foram encontrados resultados e surgia a mensagem “Os critérios dessa busca não apresentaram resultados. Tente novas palavras”. Desse modo, optei por deixar apenas o descritor “creche”. Já os campos “tipo de documento” e “série” não foram preenchidos e ficaram em branco. No campo “Grupo de trabalho” inseri o termo: GT 07. Dessa forma, surgiram alguns documentos (moções) seguidas de trabalhos relacionados à creche e que foram organizados no Quadro 2.

**QUADRO 4: LEVANTAMENTO ANPEd**

DESCRITOR	TÍTULO	AUTOR (ES)	ANO	RESUMO
	BERÇOS, FRALDAS, MAMADEIRAS, CHUPETAS E SUCATAS: CULTURA DE CRECHE AQUI E LÁ, ONTEM E HOJE	CONCEIÇÃO, C. C; FISCHER, B. T.	2015	Aborda como a estrutura física da instituição educacional apresenta marcas que revelam seus modos de organização pedagógica. Traz excelentes contribuições para a pesquisa, no entanto, não trata especificamente a área externa.

Fonte: Elaborado pela autora - 2020

A seguir, apresento a síntese de alguns trabalhos os quais considero interessantes e com potencial de contribuir na minha investigação:

No trabalho intitulado “Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje” (CONCEIÇÃO; FISCHER, 2015) as autoras afirmam que os das instituições “exibem sinais emblemáticos que veiculam valores culturais, morais e ideológicos, constitui-se em um referente simbólico dotado de significações”. Dessa maneira, “o prédio escolar é, assim, um constructo com forte carga de significados” (BENITO, 2000 apud CONCEIÇÃO; FISCHER, 2015 p. 8). Nesta mesma página, as autoras também citam o médico higienista francês Louis Dufestel que defendia que “a disposição das salas transmitia certos modos de controle da comunicação e da disciplina, ao estabelecer uma forma determinada de organização das relações internas”. Para Benito (2000, apud CONCEIÇÃO; FISCHER, 2015), o espaço escolar deve ser compreendido como “lugar” ou “cenário”, desse modo, a instituição passa a refletir em suas estruturas arquitetônicas os modos de conceber a organização do ensino, de dispor os elementos e pautar as práticas”. Portanto, a estrutura física da instituição educacional apresenta marcas que revelam seus modos de organização pedagógica.

As autoras se reportam a Faria (2007) defendendo que todos os espaços das instituições têm um potencial pedagógico e à Horn (2004) que defende que o espaço é repleto de significados e reflete a cultura em que se insere por meio da

disposição dos objetos e pelos rituais que os acompanham. Até o modo como se organiza o espaço diz sobre a concepção de criança que a instituição acredita. Do mesmo modo, a ausência de recurso dispostos nos espaços também tem muito a dizer. Assim sendo, "o espaço legitima-se como um elemento curricular, portanto, ele nunca é neutro e pode estimular ou limitar as possibilidades das crianças" (HORN, 2004, p. 9). A pesquisa deu-se no estado do Paraná e o processo metodológico contemplou a análise documental utilizando a história oral por meio dos depoimentos de profissionais das creches e seus gestores. A análise seguiu uma perspectiva interdisciplinar fazendo um intercâmbio com o campo da história cultural e da sociologia da infância.

O trabalho "Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC Rocha Lima" (LIMA; BHERING, 2016) discute a organização do ambiente das instituições que atendem crianças de zero a seis anos no Brasil. Aborda questões como ambiente físico, rotina e recursos disponíveis (materiais e de pessoal), tendo como instrumento de pesquisa a 'Escala de Avaliação de Ambientes Coletivos para Crianças de 0-30 meses', composta por sete subescalas (Mobiliário e disposição dos materiais; Rotinas e cuidados pessoais; Linguagem oral e compreensão; Atividades; Interação; Estrutura do programa; e Pais e equipe).

A investigação explana a necessidade de se refletir sobre a organização do ambiente em favor do desenvolvimento infantil que é "um processo aberto, dinâmico, contínuo e multifacetado" (LIMA; BHERING, 2016, p. 1). Para isto, as autoras trazem alguns trabalhos para o diálogo, em especial, Campos e Rosemberg (1995) e Rosemberg (2003) os quais que dizem respeito mais direto à questão de investigação de nossa pesquisa. Segundo as autoras, para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança é preciso estabelecer.

[...] critérios relativos à organização e ao funcionamento interno, que possibilitem à criança ter direito à brincadeira, à atenção individualizada, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, ao contato com a natureza, às boas e adequadas condições de higiene e saúde, a uma alimentação sadia, à possibilidade de se expressarem das mais variadas formas, e à definição de diretrizes e normas políticas, programas e sistemas de financiamento de creches, comprometidos com o bem-estar e desenvolvimento da criança. (LIMA; BHERING, 2016, p. 4).

As autoras também abordam a importância da formação dos profissionais docentes (em serviço e continuada) para atuarem na Educação Infantil.

Foi encontrado também um artigo que muito colaborou com o nosso mapeamento, visto que consistia em encontrar na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) trabalhos relacionados à organização do espaço escolar nas áreas de Educação e Arquitetura e Urbanismo durante o período de 2003 a 2013. Neste levantamento, Evangelista e Marin (2015) observaram que os trabalhos se concentravam na área da Educação. Desses, as autoras perceberam que os temas que mais surgiram estavam relacionados à concepção dos profissionais da educação sobre o espaço e a estrutura física da escola. Notaram também que as concepções das crianças sobre o espaço educacional não tinham centralidade nas pesquisas, demonstrando a necessidade da ampliação de estudos que considerem as crianças como sujeitos capazes de participar, opinar e tomar decisões que interfiram tanto em seu cotidiano, quanto em seu desenvolvimento.

As autoras encontraram dezenove trabalhos, sendo três na área de Arquitetura e Urbanismo e dezesseis na área da Educação trazendo o mesmo conceito de espaço, ambiente e lugar no contexto da Educação Infantil. No entanto, se diferem quanto ao foco pesquisado, dividindo-se da seguinte forma: em sua grande maioria abordavam aspectos que dizem respeito à concepção de espaço dos profissionais da educação. Os demais focos de pesquisa diziam respeito à análise da estrutura física e avaliação de pós-ocupação (APO); Concepção de espaço das crianças; Concepção de espaço dos profissionais da educação; análise da estrutura física e a idealização do espaço ideal; concepção de espaço dos professores e transformação do arranjo espacial. Os trabalhos elencados pelas autoras foram analisados e organizados no Quadro 5:

**QUADRO 5: LEVANTAMENTO CAPES**

	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO	ANO	RESUMO
1	As unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte: Investigação sobre um padrão arquitetônico  Dissertação	AMORIM, Marcelo Otavio de	UFMG	2010	Apresenta uma avaliação de pós-ocupação de duas escolas de Educação Infantil. Os principais problemas encontrados foram: o calor, o barulho externo, espaço inadequado (refeitório, sala de professores e berçário), falta de arborização e de cobertura na recepção das crianças. O autor recomenda maior tempo para o planejamento e execução dos prédios escolares e que estes envolvam a participação da comunidade. Defende a não padronização dos prédios.
2	Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de Educação infantil na cidade de Uberlândia  Tese	SANTOS, Elza Cristina	USP	2011	Estudo revela que escolas públicas não tem espaço adequado para atender a Educação Infantil, principalmente para as brincadeiras. O anteprojeto apresentado contempla as necessidades da educação infantil, além da qualidade estética
3	A Organização do Espaço de Ensinar e Aprender na Escola de Educação Infantil do Município de Jequié – Bahia.  Dissertação	MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa.	UFBA	2008	Analisar a organização dos espaços escolares e diagnosticar a sua interferência nos processos de ensino e aprendizagem. Observa que há uma longa distância entre a legislação vigente sobre os espaços escolares e a realidade e que os espaços mal organizados e geridos contribuem para precariedade da educação infantil.
4	O espaço pedagógico: um olhar a partir das políticas públicas para a educação infantil.  Dissertação	BRASIL, Marizete Aparecida	UNOESC	2010	Investiga como o espaço é concebido e organizado, a partir da análise de três documentos nacionais e questionários com enfoque na dimensão física. Chegou à conclusão de que o conhecimento sobre a importância do espaço é limitado, que os municípios não têm investido suficiente em infraestrutura das escolas de educação infantil e que os espaços pedagógicos permanecem com características assistencialistas.



5	O lugar do espaço na educação infantil  Dissertação	BORTOLO TTI, Sandra Cristina Motta	UCP	2012	Investiga sobre o que pensam os professores sobre o espaço da educação infantil, com enfoque no conceito de lugar, de Tuan (1983). Constatou-se que a prática pedagógica das professoras estava ligada as rotinas das instituições, utilizadas como forma de controle. Também há o conhecimento por parte dos professores sobre como deve ser a instituição ideal, com salas extraclases, espaço externo, amplo e coberto, possibilidade de trabalho com cantos, necessidade de área verde e contato com a natureza. Porém, desconhecem que a forma como organizam o espaço reflete as concepções pedagógicas das mesmas.
6	Espaços da Educação Infantil no Campo na Lente das Crianças  Tese	CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila	UNEB	2012	Traz os pontos negativos e positivos dos espaços escolares, na visão das crianças. Propõe que as crianças tirem fotografias dos espaços que mais gostam, do que menos gostam, e de livre escolha. Os resultados da pesquisa demonstraram que o foco das preferências das crianças está no brincar e nos elementos da natureza. Constatou-se também que há diferenças entre gêneros. Entre os locais menos apreciados estão os banheiros, que não são adaptados em sua maioria, os locais que não constituem territórios infantis, e espaço onde não se pode brincar. A conclusão mais relevante deste trabalho é a de que as crianças são usuários competentes para analisar e avaliar o espaço escolar.

7	O lugar do ambiente na educação infantil: estudo de caso na creche Doutor Paulo Niemeyer  Dissertação	BLOWER, Héliide C.S.	UFRJ	2008	Utiliza-se do método APO para analisar a creche levando em consideração o ponto de vista de seus usuários. Enquanto a autora analisa os espaços ela associa com os benefícios e malefícios para o desenvolvimento infantil, e com a possibilidade de que estes espaços se tornem lugares para as crianças pequenas. Entre os instrumentos utilizados por ela estão o wish poems, questionários, mapas cognitivos e análise walkthrough. Um dos maiores problemas encontrados na creche é o conforto ambiental. Por fim, a autora traz várias recomendações e se posiciona contra a padronização dos edifícios escolares.
---	---	----------------------	------	------	--

Fonte: Elaborado pela autora com base do levantamento, janeiro, 2020.

Durante o levantamento bibliográfico, encontramos uma pesquisa de mestrado na área de Engenharia que investigava os pátios escolares da Educação Infantil do município de Juiz de Fora (PAIVA, 2018). Apesar de o estudo não contemplar as creches, encontrei elementos interessantes para análise. Entre eles, um levantamento bibliográfico bastante rico e pertinente ao tema investigado. No entanto, a pesquisa analisou os pátios escolares de 80 escolas. Dessas, 12 escolas eram exclusivamente de Educação Infantil. As outras 68 eram escolas mistas (que atendiam Educação Infantil e Ensino Fundamental). Paiva (2018) explica que ao buscar por trabalhos relacionados aos pátios escolares, sempre encontrava trabalhos que diziam respeito a outros aspectos, como *bullying* e a questão da divisão por gênero. Portanto, não diziam respeito ao espaço físico das instituições. No entanto, a pesquisa supracitada serviu de inspiração para buscar os estudos que foram evidenciados.

Paiva (2018, p. 33) afirma que

Apesar dos avanços em favor da primeira infância, ainda existem poucos documentos e ações direcionadas ao espaço físico das escolas, principalmente em relação aos espaços externos, como o pátio escolar. Parece ser um consenso nos documentos oficiais que a Educação Infantil deve contemplar o lazer, o lúdico, a socialização e contato com agentes externos e com a natureza, mas não

mostram como isso pode acontecer de maneira efetiva e muitas vezes não reconhecem o potencial do pátio escolar para a realização de todas essas práticas.

A autora traz, ainda, a realização de um estudo acerca da Proposta Curricular para a educação no município de Juiz de Fora, documento organizado coletivamente com docentes do município em parceria com professores das universidades. Anterior ao documento, o município só dispunha das "Linhas Orientadoras para a Educação Infantil nas Escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora". Esse documento foi dividido em três partes: "Fundamentação Teórica" (De que crianças e infâncias estamos falando?), "Dimensões Pedagógicas para a Educação Infantil" e "Prática Pedagógica na Educação Infantil". Estas linhas orientadoras embasaram a proposta da rede constituída em dois documentos intitulados "Educação Infantil: A Construção Coletiva da Prática Cotidiana" (JUIZ DE FORA, 2012a) e "A Prática Pedagógica na Educação Infantil – Diálogos no Cotidiano" (JUIZ DE FORA, 2012b).

De acordo com Paiva, esta Proposta Curricular teria sido o primeiro documento oficial a trazer a importância dos espaços livres nas instituições de Educação Infantil. Em destaque, cita o capítulo "A organização do Espaço e do Tempo", onde é explicitada a necessidade de se organizar o espaço físico das instituições de modo que estimulem o contato com áreas verdes e os elementos da natureza e diversidade de ambientes para que se potencialize o desenvolvimento e as aprendizagens das crianças, conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

Com base no levantamento bibliográfico ora apresentado, notamos que existe uma invisibilidade do pátio da creche como objeto de estudo, visto que, quando ele aparece está dissolvido nas pesquisas sobre o espaço na Educação Infantil.

Foi possível perceber que, quando as pesquisas tratavam sobre espaço, a centralidade remetia às áreas internas, deixando as áreas externas à margem das investigações. Do mesmo modo, foi possível perceber a necessidade de aproximar áreas do conhecimento, tais como a Arquitetura, a Geografia e a Psicologia Ambiental.

Nos tempos atuais e nos grandes centros, tendo em vista a diminuição dos espaços de lazer, tanto públicos quanto residenciais – especialmente em virtude do adensamento das áreas urbanas e/ou a preocupação com a segurança – é nas instituições educativas que as crianças encontram espaços para brincarem livremente, para participar de jogos ativos, para as interações sociais e estabelecer um maior contato com a natureza (ELALI, 2003; HORN, 2017).

Igualmente, o contexto da pandemia da COVID-19 nos convoca a olhar mais atentamente para as áreas externas das instituições de educação coletiva, na medida em que um dos aspectos que precisam ser revistos para um retorno seguro de crianças e adultos é a questão espacial.

Conforme o último Censo Escolar, uma parcela considerável das instituições de educação coletiva não possui áreas externas em condições adequadas para atividades com crianças. Ademais, os estudos têm mostrado que aquelas que dispõem de áreas externas as utilizam apenas em momentos de recreio ou intervalos muito curtos (CAMPOS et al., 2020).

O próximo capítulo irá tratar da construção teórico-metodológica da pesquisa sobre o “quintal” a partir do olhar da coordenadora pedagógica da creche.

### **CAMINHOS DAS PEDRINHAS [CAPÍTULO 3: PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO]**

A viagem não acaba nunca. Só os viajantes acabam. E mesmo estes podem prolongar-se em memória, em lembrança, em narrativa. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.

(José Saramago)

Este capítulo descreve e discute o contexto de produção de dados entrelaçados aos pressupostos e conceitos dos referenciais teóricos para atingir o objetivo de compreender os sentidos produzidos pela coordenadora pedagógica de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG sobre o “Quintal”.

O sentido, tomado como categoria analítica desta pesquisa, está pautado nos estudos de Vigotski acerca da relação entre pensamento e fala. Esse teórico (2000, p. 481), afirma que

[...] para entender o discurso do outro, nunca é necessário entender apenas umas palavras; precisamos entender o seu pensamento. Mas é incompleta a compreensão do pensamento do interlocutor sem a compreensão do motivo que o levou a emití-lo.

Para ele (2000), o sentido não pode ser estudado isoladamente ou dissociado do significado, uma vez que o individual e o social formam uma unidade. O sentido é formado a partir da tensão entre os significados sociais vigentes e a experiência pessoal através da vivência. Portanto, o sentido é construído na relação com o outro, dialeticamente, e não, internamente como uma construção subjetiva.

Além disso, Vigotski destaca que o sentido tem caráter dinâmico e instável. Nas palavras do autor,

[...] o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos (VIGOTSKI, 2000, p. 465).

É por meio dos sentidos que os significados, circunscritos ao próprio signo, se desestabilizam e se enriquecem. Na Teoria Histórico-Cultural, o sentido é visto como

(...) um acontecimento semântico particular, constituído através de relações sociais, onde uma gama de signos é posta em jogo, o que permite a emergência de processos de singularização em uma trama interacional histórica e culturalmente situada (BARROS et al, 2009, p. 179).

Apesar de o sentido ser uma forma de singularização do sujeito ele é social, histórica e culturalmente constituído. Os sentidos são o resultado do trabalho psíquico que envolve aspectos do sujeito (personalidade, emoções, cognição, história etc.) e daquilo que é significado (características físicas, históricas, sociais etc.), neste caso, o ambiente, atravessado pela matriz cultural.

Na sequência, vamos descrever e discutir o “quintal” dentro do contexto da creche e do município de Juiz de Fora.

### **Um quintal-paisagem no meio do centro da cidade**

Antes de caracterizar o “quintal”, retomamos o conceito de paisagem na perspectiva da Geografia Crítica (SANTOS, 2006; LOPES, 2009; BESSE; 2014) para situar a creche como paisagem de infância, isto é, um ambiente construído para atender a bebês e crianças a partir de determinada concepção de infância.

Como assinala Besse (2014, p. 31), paisagem é “uma composição de espaços criados pelo homem no solo” sendo, portanto, uma produção cultural porque é fruto de uma organização social, econômica e política.

Nessa perspectiva, paisagens são ambientes, meios e atmosferas. É na paisagem que o ser humano se firma no mundo, junto com seus pares, com as pessoas com as quais ele se relaciona. Assim, ousamos escrever um “quintal-paisagem” no meio da cidade.

A creche foi escolhida por conter uma ampla e arborizada área externa utilizada com muita frequência pelas crianças (o “quintal”). Lá se davam vários “acontecimentos” (BESSE, 2014) que faziam daquela creche uma creche diferente.

A creche encontra-se localizada na base de uma formação rochosa conhecida como Morro do Cristo – também chamado de Morro da Liberdade ou Morro do Imperador porque, em 1861, D. Pedro II o escalou procurando observar a cidade do alto – que é coberta por uma formação vegetal de característica de ambientes atlânticos, com fauna diversificada que abriga aves, répteis e pequenos

mamíferos que sofrem da consequência do contato direto das intervenções humanas (ROCHA, 2005). Na imagem abaixo (Figura 3), destacado pelo círculo amarelo, é possível observar o destaque da vegetação da creche em meio aos prédios que a circundam.

Figura 3: Localização geográfica da creche via satélite com destaque para área verde do quintal.



Fonte: Google Maps. Acesso dia 13/01/2019

Segundo Elali (2002, p. 101), a localização da instituição escolar é, sobretudo, a distância entre a moradia da criança e a instituição na qual frequenta. Para ela, este é um fator que está relacionado à facilidade de adaptação e a sensação de segurança individual da criança. A autora cita que alguns trabalhos apontam que, quando a distância permite ser percorrida a pé, a identificação socioambiental é facilitada e, tanto o processo de reconhecimento de marcos, quanto a criação de vínculos com percurso, são mais rápidos, possibilitando que a criança reconheça o “caminho de casa”, apropriando-se dele. O contrário disso – quando a distância entre a casa e a instituição é longa e o trajeto precisa ser realizado com automóveis – mostra que as crianças tendem a demonstrar mais ansiedade e insegurança, especialmente quando há diferenças socioambientais significativas entre os locais.

A proximidade da creche do Morro do Cristo<sup>5</sup> permite recorrentes visitas de animais silvestres à área externa da creche. Apesar de a creche estar situada na área do comércio central da cidade, a rua na qual a creche está localizada não há

<sup>5</sup> O nome oficial é Morro do Redentor, mas é popularmente conhecido como Morro do Cristo. Está a 930 m de altitude, e é um dos pontos mais altos da cidade sendo uma das mais belas vistas panorâmicas de Juiz de Fora.

acesso a linhas de ônibus urbano. O acesso é dificultado por ser uma rua bastante íngreme. As calçadas são bastante irregulares, sendo isto mais uma característica que dificulta o acesso de carrinhos de bebês e pedestres à instituição (Figura 4).

Figura 4: Rua onde está localizada a creche e micos que visitam a área externa



Fonte: Arquivo da autora – Outubro, 2019.

Inaugurada no dia 04 de fevereiro de 1988, a creche Cônego Francisco Maximiano de Oliveira é uma instituição conveniada<sup>6</sup> do município de Juiz de Fora. Apesar de ter recebido este nome em homenagem a um padre da Ordem Redentorista que atuava em trabalhos comunitários, a creche é popularmente conhecida por “Creche Central”. Certamente, isto se deve ao fato de estar localizada na parte superior do centro comercial da cidade. Em frente, encontra-se o Colégio Cristo Redentor – também conhecido como Academia do Comércio –, instituição educativa, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Seu entorno conta com comércios diversificados: lanchonetes, distribuidoras de descartáveis, loja de equipamentos de informática, bares, *buffet*, além de vários prédios residenciais e comerciais.

---

<sup>6</sup> Após o Chamamento Público 006/2017 as instituições que prestam o atendimento de 0 a 5 anos no município assinaram um termo de colaboração e, a partir deste momento, adotou-se a nomenclatura “Instituições Parceiras” para denominá-las.



Figura 5: Fachada frontal da creche



Fonte: Arquivo da autora – Agosto, 2019

Construído no final da década de 1980, o projeto arquitetônico da instituição – bem como grande parte das outras no país – têm sido executados tendo por base as referências e medidas dos adultos – por exemplo, a altura das janelas –, conforme comenta Elali (2002). A instituição ocupa prédio próprio, que possui uma área total de 1078 metros quadrados, sendo 751 metros quadrados de área construída e 327 metros quadrados de área livre/área externa. O interior de sua estrutura física é bastante amplo e diversificado, contemplando vários ambientes com finalidades educativas (Figura 6).

Apesar de apresentar aspectos de uma planta baixa tradicional que traz como característica a criação de espaços rígidos, com elementos fixos (paredes) e com certa estagnação espacial (ELALI, 2002), é possível observar alguns elementos que a diferenciam, como por exemplo, um corredor largo – onde são expostos os registros dos trabalhos realizados pelas crianças – que dá acesso às salas amplas do andar superior.

Figura 6: Interior da creche



Fonte: Arquivo da autora – Janeiro, 2020

No segundo pavimento, uma das salas dá acesso a um solário com brinquedos de parque. Durante o período de observação, não presenciei as crianças brincando nesse espaço. Em conversa com a coordenadora, foi confirmado que esta área não é utilizada no cotidiano. No espaço interno é possível encontrar alguns arranjos espaciais fechados a partir da utilização de biombos entre as salas que colaboram para a transformação dos ambientes. Essas divisórias também são utilizadas para fixar os registros das turmas. Essa prática de transformar o ambiente está muito presente nas “plantas abertas” (ELALI, 2002, p. 106-107), pois permitem a democratização nas práticas educativas através da transformação do espaço de acordo com as necessidades e as intenções dos usuários. Nesse caso, a transformação do espaço é realizada por meio de alterações das posições de divisórias. Para as divisórias, são utilizados móveis leves, por exemplo. No entanto, a autora chama atenção para questões como a acústica e a privacidade serem agentes complicadores nesse modelo de organização.

No interior da instituição há os seguintes ambientes: 01 hall de entrada, 01 refeitório, 01 Cozinha, 01 despensa de alimentos, 01 Sala da Coordenação, 01 Banheiro comunitário, 01 Banheiro de funcionários, 01 sala berçário I, 01 sala berçário II, 01 Solário do berçário, 01 Banheiro de funcionários, 04 salas de 2 anos, 01 almoxarifado de limpeza, parque, banheiro das crianças, lavanderia, área de recreação, biblioteca. Além destes, a unidade é constituída de outros ambientes que também são utilizados com finalidades educativas, que são: na entrada, há um portão de grade formando um corredor frontal onde as crianças brincam acompanhadas de suas respectivas professoras. Este espaço possibilita que as crianças observem e se aproximem do movimento da rua.

Há um corredor lateral que, além de ser muito utilizado para entrega das mercadorias, ocasionalmente é utilizado para recreação das crianças. Um Hall de Entrada onde as famílias e as crianças são acolhidas. Este espaço também é utilizado para exposição das produções das crianças e onde ocorrem as comunicações com os familiares. Um corredor, que é espaço coletivo, onde também são expostas as produções das crianças e acomoda um pequeno refeitório onde a turma do Berçário “A” realiza suas refeições.

Existe uma Biblioteca e Sala de televisão contendo almofadas, colchões e fantoches que, além de ser um espaço para contação de histórias e leitura literária, também é utilizado para assistir filmes. Um solário que se trata de um espaço coletivo, ao ar livre, que é utilizado para propostas dirigidas e/ou livres. Nesta área contém brinquedos (casinha, cavalinhos, roda-roda e um brinquedo/balanço de plástico). Também há um “varandão” que se trata de um espaço coletivo, utilizado como refeitório para as turmas de 3 anos. Neste espaço também são realizadas festas, reuniões com as famílias e atividades diversas.

Na área externa, há um pátio com jardim com uma grande variedade de plantas ornamentais, árvores frutíferas e um galinheiro. Há, ainda, uma horta com berinjelas, couve, alface entre outras hortaliças que foi plantada por um funcionário da Secretaria de Agropecuária e Abastecimento (SAA) com auxílio das crianças. O cuidado e a manutenção desta horta são realizados pelas funcionárias buscando sempre envolver as crianças.

De lá também são retirados alguns temperos para elaboração dos alimentos. Apesar de as crianças circularem livremente no “quintal”, o acesso a esse ambiente de cadeirantes e pessoas com mobilidade reduzida é prejudicado em função de um corredor íngreme e degraus. No pátio interno há uma área extensa descoberta na qual existem plantas ornamentais, árvores frutíferas e canteiros de hortaliças. Chegamos no “quintal”! (Figura 7)

Figura 7: Foto panorâmica do quintal



Fonte: Arquivo da autora – Agosto, 2021

O “quintal” é formado por diversas intervenções espaciais: árvores com pêndulos e móveis, caixotes de madeira, objetos do cotidiano diversificados (panelas, colheres, copos etc.) e não estruturados (cones, bambolês, caixas de papelão etc.), um escorregador de ferro, uma piscina de areia e um galinheiro.

Figura 8: Cenas de intervenções realizadas no quintal



Fonte: Arquivo da autora, sem data

Há uma horta onde as crianças acompanham o crescimento dos vegetais. A parreira de chuchu é utilizada pelas crianças para brincar de “cabininha” ou “casinha”.

Figura 9: Cenas do cotidiano da creche – observação da/na horta



Fonte: Arquivo da creche, sem data

Assim como a parreira de chuchu, todo o quintal se transforma em cenários para investigações, descobertas, interações e brincadeiras.

Figura 10: Cenas do cotidiano da creche



Fonte: Arquivo da creche, sem data

A ligação entre a área interna e a área externa se dá por meio de um corredor descoberto e inclinado. Este corredor também dá acesso à sala de 3 anos. Em dias chuvosos, a ausência de cobertura exige que as crianças dessa turma sejam remanejadas para outro espaço dentro da creche.

Na área externa há um parque contendo um escorregador, uma casinha, um tanque de areia, balanços e um pátio que é utilizado para atividades diversificadas.

Figura 11: Cenas do cotidiano da creche



Nesta área há uma grande goiabeira entre outras árvores que, além de promoverem sombras generosas, permite que as crianças brinquem sem seus troncos, galhos e folhas.

Figura 12: Cenas do cotidiano da creche – brincadeiras à sombra da goiabeira



Fonte: Arquivo da creche, sem data.

Além disso, o “quintal” é um refúgio para a fauna local. Nas imagens a seguir é possível observar que a área verde da creche ganha destaque em meio às construções do entorno, cercada por prédios.

Figura 13: Entorno da creche



Fonte: Arquivo da autora – Janeiro, 2020.

No ano de 2019 estavam matriculadas na instituição 165 bebês e crianças. Em 2020, houve uma ampliação do número de vagas devido à desocupação de duas salas, possibilitando a abertura de duas novas turmas de crianças de três anos. Desse modo, em 2020, estavam matriculadas na instituição 201 bebês e crianças divididos em: 18 bebês (BI), 39 bebês (BII), 72 crianças (2 anos) e 72 crianças (3 anos)<sup>7</sup>. De acordo com a entrevista realizada pela coordenação no ato da matrícula das crianças, os familiares dizem que são oriundos de diversos bairros da cidade.

Em relação aos familiares das crianças, a grande maioria desenvolve as funções de domésticas, faxineiras, balconistas, motorista, vigia, comerciários e profissionais autônomos. Boa parte dos familiares possui Ensino Médio completo e declaram receber salários que giram em torno de dois salários mínimos mensais.

---

<sup>7</sup> A BNCC define as faixas etárias da Educação Infantil como: bebês (0 a 18 meses); crianças bem pequenas (19 meses à 3 anos e 11 meses); crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses). Em Juiz de Fora, seguindo as orientações a Resolução N.º 001/2013, do CME, publicada em 01/10/2013, que dispõe sobre o registro e a regularização de funcionamento das Instituições de Educação Infantil (Públicas, Privadas e Conveniadas) destinadas à criança, na faixa etária de zero a cinco anos, no município de Juiz de Fora, é adotada a divisão de turmas da seguinte maneira: BI (de 0 a 1 ano); BII (de 1 a 2 anos); 2A (de 2 a 3 anos); 3ª (de 3 a 4 anos); pré-escola (de 4 a 5 anos).

Na creche trabalham 29 funcionárias:<sup>8</sup> uma coordenadora; oito professoras de berçário; quatro professoras de dois anos; três professoras de três anos; cinco auxiliares de turma; cinco serviços gerais; duas cozinheiras e uma assistente administrativo. Todas as profissionais que trabalham diretamente com a docência se enquadram nos preceitos da LDB 9394/96, que no artigo 62 prevê que para trabalhar nesta etapa educacional, os profissionais devem ter formação em nível superior, em curso de licenciatura, com graduação plena e formação mínima magistério em nível médio, na modalidade normal.

Na sequência apresentamos e comentamos algumas informações que se encontram no Projeto Pedagógico da creche.

### **O que (não) diz o Projeto Político Pedagógico da creche**

O Projeto Político Pedagógico é um instrumento que explicita a proposta educacional da instituição. Para melhor compreender a organização e o funcionamento da creche, consultamos o último PPP (2019) da creche, e destacamos alguns aspectos que podem contribuir para a pesquisa.

Quanto à estrutura do documento, inicialmente, ele apresenta informações gerais sobre a instituição e sobre a comunidade escolar e seus respectivos familiares. Em seguida, descreve brevemente o histórico das creches no Brasil, seguido da história das creches no município de Juiz de Fora. Há um destaque para as leis que amparam o direito à educação para os bebês, bem como os documentos que balizam o trabalho das creches no país.

No que diz respeito à organização das práticas pedagógicas, destacamos o seguinte trecho:

Propiciar, através de projetos pedagógicos, brincadeiras e atividades para o desenvolvimento global da criança; **estar atento às necessidades das crianças** em seus aspectos físico, cognitivo, emocional e social; garantir a todos a igualdade de tratamento, o respeito às diferenças individuais, a qualidade do atendimento e a **liberdade de expressão**; ter uma **rotina flexível reservando períodos longos para as brincadeiras livres das crianças**; desenvolver de forma lúdica a sociabilidade, o respeito, trabalhar os conflitos e a imaginação; contribuir para o crescimento de cidadãos

---

<sup>8</sup> Iremos nos referir às profissionais no feminino, pois todas são mulheres.



conscientes de si mesmo e do outro, interagindo na busca, motivação e construção do conhecimento; garantir a participação das famílias e funcionários na elaboração do projeto político pedagógico de modo coletivo e participativo, na definição e fiscalização da verba do PDDE, nas reuniões coletivas ou específica por turma, nos eventos (Semana da Família, Confraternização de Natal e Eventos culturais), na avaliação institucional da creche; considerar a avaliação como processo de documentação, interpretação e memória das aprendizagens realizadas na instituição; **oferecer um ambiente adequado aos direitos, interesses e necessidades das crianças**; garantir livre acesso a livros de história; **visitar locais significativos de nossa cidade**, sempre que possível, tais como: parques, museus, exposições, teatros, entre outros. (PPP 2019, p. 9, grifos nossos).

No que diz respeito ao campo “Organização do cotidiano do trabalho pedagógico”, encontramos informações que dizem respeito à faixa etária das crianças atendidas, sobre os horários, sobre o calendário escolar, sobre o quadro de funcionários, sobre as normas de acesso e permanência. Neste último item, há uma redação que discute sobre a importância do período de inserção das crianças – não somente quando são matriculadas, mas durante todo o período em que permanecem na instituição e que ocorrem rupturas como férias, infrequência, mudança de professora, entre outras –, sobre o bem estar da criança e o respeito às suas especificidades.

Há um campo que trata sobre o papel da família. De início, descreve como ocorrem as reuniões semestrais. Nestes encontros, as professoras e a coordenadora mostram como se dá o trabalho na instituição, cita como são realizados os registros. Neste sentido é válido ressaltar a importância da participação da família para o desenvolvimento de um trabalho que favoreça o desenvolvimento das crianças, conforme a prevê a Política Nacional de Educação Infantil:

A criança como todo ser humano é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da

multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. (MEC/ SEF/DPE/COEDI, 1994)

Para isto, as famílias também precisam ser chamadas a participar do processo educacional, devem ser acolhidas e inseridas no contexto. Suas opiniões, sugestões e necessidades precisam ser escutadas e valorizadas. Elas devem participar das reuniões administrativas e pedagógicas, participar de todo o calendário escolar de eventos culturais e dos projetos desenvolvidos com as crianças.

O subitem “trabalho pedagógico” marca o lugar da Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Nele, encontrei elementos que dizem respeito à concepção de desenvolvimento infantil dentro de uma perspectiva histórico-cultural, citando Wallon e Vigotski como referências para os estudos. É possível perceber que o PPP da instituição concebe a criança como centro do planejamento curricular, sujeito histórico, pleno de direitos e que se desenvolve a partir de interações que estabelece com o meio. Dessa forma, aponta para o papel de mediação do(a) educador(a), no entanto, ressalta a importância de “[...] não invadir e atropelar os sentidos que as próprias crianças dão às suas experiências”. Neste sentido, destaca a atenção que precisa ser dada quanto à organização dos espaços, dos tempos e dos materiais. Do mesmo modo, destaca a necessidade de “acompanhar e responder às crianças sem antecipar suas conquistas ou fechar rigidamente sentidos a respeito de suas explorações” (PPP, 2019, p. 17).

Quanto ao tempo para as “atividades”, o documento coloca que essas não devem ser rígidas ou ocorrerem “apenas em horários programados”.

Toda e qualquer atividade realizada na Creche tem importância para as crianças. Avaliamos que todos os dias e todas as horas de permanência das crianças na creche precisam ser considerados. Como o processo de desenvolvimento da criança nessa etapa é muito rápido, a organização do tempo, os objetivos e as propostas de atividades oferecidas devem ser constantemente avaliados. (PPP 2019, p. 17 e 18).

Neste campo, também é possível observar a atenção com a Educação Especial (inclusiva) na medida em que afirma que a proposta da instituição busca garantir a igualdade de direitos e de acesso para todos.

Outro ponto que merece destaque é o que diz respeito às brincadeiras. O texto aponta para os estudos de Vigotski como referência para compreensão da importância do brincar, pois, enquanto brinca, a criança mobiliza novos conhecimentos. Além disso, ao brincar, a criança assume papéis que impulsionam seu desenvolvimento por meio da imaginação. Portanto, o documento traz o brincar como ação fundamental na formação dos sujeitos.

O aspecto cultural da brincadeira é apresentado com base nos estudos de Sarmiento (2002) e Borba (2006) que ressaltam a importância do brincar para as relações que se estabelecem (consigo e os outros) durante o ato de brincar, colaborando, desta forma, para a constituição do patrimônio cultural e histórico de uma determinada sociedade ou grupo social. Os estudos de Carvalho (2003) surgem como baliza para dizer que o brincar é um processo que se aprende – portanto, não é inato ao ser humano – e que faz parte da história da humanidade.

Em vista disso, de acordo com o PPP da instituição, é preciso que a professora esteja atenta às brincadeiras, pois,

Observar as crianças brincando permite ao educador reunir muitas informações que ajudam na organização dos espaços e tempos cotidianos de modo a ampliar e enriquecer as brincadeiras e experiências das crianças, estabelecer interações significativas com elas e trabalhar com os diferentes conhecimentos das várias áreas e com as diversas formas de expressões. (PPP 2019, p. 20)

Logo em seguida, ao narrar sobre como ocorrem os tempos e os modos de brincar, é possível encontrar um trecho do documento que versa a respeito das brincadeiras tradicionais e o uso de objetos não estruturados:

[...] mostrando para as crianças que é possível se divertir com recursos abstratos, sucatas, improvisos, usando seu próprio corpo. Mostrar que não precisa ter brinquedos caros e bonitos nem estar na frente de um computador ou televisão para se divertir. Um simples enfileirar de cadeiras vira um trenzinho ou um objeto qualquer se transforma em um brinquedo interessante onde as crianças dão asas à imaginação (PPP 2019, p. 20).

Foi possível encontrar um parágrafo dedicado às expressões artísticas tendo-as como aliadas no processo de desenvolvimento global da criança.

No que diz respeito à “Organização Curricular e Metodologia utilizada (e/ou almejada)”, o documento traz os projetos como proposta de trabalho, justificando que esta organização permite “[...] desenvolver atividades que considerem os interesses, as necessidades e os direitos das crianças”. Para isto, afirma que é necessário que a professora esteja atenta às ações das crianças. Desse modo, o projeto é compreendido como um processo de criação coletiva (tanto para o adulto, quanto para a criança) que permite “[...] à criança aprender a pesquisar, exercer a crítica, argumentar e pensar” (PPP 2019, p. 22). Além disso, trata-se de uma proposta flexível e que permite a autoria – tanto individual, quanto coletiva – e a cooperação entre os pares. Como referência para a proposta de trabalho com projetos, o PPP cita os estudos de Colinvaux (2010) e a proposta curricular do município. Em seguida, são descritos todos os projetos trabalhados ao longo do ano letivo (anterior).

No tocante à “Organização do Espaço/Tempo” há uma descrição dos espaços e seus respectivos usos, seguido de um quadro que informa as rotinas da creche e outro descrevendo a organização das turmas (número de crianças por turma). Acreditamos que mereça destaque o fato de que foi possível perceber que, apesar do quintal estar muito presente no trabalho pedagógico da instituição, não há destaque para esse ambiente no PPP da creche. A área externa é citada no documento apenas quando são abordadas as rotinas.

Em se tratando dos “Tempos de Planejar e formas de planejamento”, o PPP informa que o planejamento ocorre com a orientação da coordenadora que orienta, tanto individual, quanto coletivamente todas as profissionais que atuam na instituição.

Além disso, o documento informa sobre o acontecimento das “reuniões pedagógicas” que ocorrem em datas pré-estabelecidas no calendário escolar – de acordo com as orientações da Secretaria de Educação, devem ocorrer, no mínimo, nove encontros ao longo do ano letivo – sempre numa sexta-feira, no horário de 15:00 às 18:00 horas. Neste dia, as crianças são dispensadas às 14:30 horas. Essas reuniões se configuram em oportunidades para que toda a equipe da creche estude, reflita e ressignifique o trabalho na/da instituição de educação infantil. Neste sentido, ao participarem dos momentos de estudo, os profissionais desta instituição

têm oportunidade de compreender a importância da profissão do docente que atua com bebês e crianças bem pequenas.

Dessa forma, esses encontros mostram ser um espaço para que as profissionais que ali atuam, tenham condição de perceberem-se como mediadores e parceiros do/no trabalho pedagógico. Neste sentido, a proposta pedagógica da instituição tem condição de desenvolver um trabalho onde as crianças sejam respeitadas enquanto indivíduos, sujeitos de direitos e desejos, ou seja, onde as crianças sejam o centro da proposta pedagógica conforme descreve o artigo 4º das DCNEI:

As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar a criança como o centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL 2009)

No que diz respeito ao “processo avaliativo”, a instituição entende que deve contemplar as mais variadas formas de registro, podendo ser individuais ou coletivas (portfólios, pastas, diário de bordo, cartazes, livros, cadernos de planejamento da professora, fotos, filmagens, diário de turma, entre outros).

De acordo com o PPP o processo avaliativo deve ser entendido como um conjunto de ações que cooperam para o trabalho do educador permitindo um acompanhamento sistemático das aprendizagens das crianças. O texto traz a avaliação como um processo dialógico e dinâmico que auxilia na interpretação do desenvolvimento das crianças. No documento, não foram encontrados elementos que indiquem a avaliação como possibilidade para o corpo refletir sobre suas próprias práticas.

O PPP aborda os registros como meios para que as famílias conheçam o trabalho da instituição possibilitando que todos (tanto os profissionais da creche, como os familiares da criança) observem os processos de aprendizagem das crianças.

Quanto às “ações administrativas”, há um a descrição das funções e suas respectivas atribuições dentro da instituição. Além disso, trata sobre os usos dos

recursos financeiros e a prestação de contas. No que diz respeito “gestão institucional”, aborda a importância da gestão democrática e participativa.

O documento se encerra descrevendo as metas e os objetivos (tanto administrativos, quanto pedagógicos e físicos) e tratando sobre a “avaliação e reelaboração do projeto político pedagógico” mencionando que este deve estar permanentemente em processo de avaliação, tanto para os que nela atuam quanto pela comunidade que dela participa.

Curioso notar que, apesar de o Quintal ser amplamente frequentado pelas crianças e adultos da creche e apresentar várias intervenções espaciais de cunho pedagógico, planejadas e organizadas pela coordenadora e pelas professoras, que convidam as crianças a interagir e a brincar, ele não é citado no documento. É comum observarmos o inverso, ou seja, um texto que menciona aspectos/informações além do que é encontrado na realidade.

### **Sujeito da pesquisa:**

O sujeito da pesquisa é a coordenadora da creche. A coordenadora tem graduação em Pedagogia e especialização em Supervisão Escolar. É coordenadora da creche em pauta há quatro anos. É de sua responsabilidade organizar a rotina da instituição de maneira que as professoras tenham um tempo para se encontrarem com seus pares cotidianamente com objetivo realizarem estudos dos textos (selecionados pela coordenadora), para discutirem e planejarem o trabalho realizado, além de se dedicarem à escrituração dos diários de classe, demonstrando, portanto, que há um compromisso e um investimento na formação em serviço realizada na instituição.

### **Instrumentos e técnicas**

Para a primeira fase da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos e técnicas:

#### **1. Observação participante**

A observação participante foi realizada desde a inserção no campo, em agosto de 2019, até a suspensão das atividades presenciais na creche, em março de 2020.

Ou seja, a observação compreendeu o período entre os meses de agosto e dezembro de 2019 e entre fevereiro e março de 2020, em dias da semana e turnos diversos, de modo a contemplar a rotina da instituição e a jornada das crianças e bebês nos diferentes ambientes da creche. O período exploratório permitiu perceber que a coordenadora realiza um trabalho muito próximo de todas as profissionais. Além disso, foi possível perceber que ela exerce um papel na formação continuada e que tem um papel importante nas intervenções espaciais no quintal. Por isso, diante da suspensão das atividades presenciais, decidimos que ela poderia ser o sujeito da pesquisa, sendo necessário reformular a pergunta que serviu de baliza para nosso estudo, desde então: *Quais os sentidos sobre o ambiente externo da creche – o “quintal”- produzidos pela coordenadora pedagógica da instituição? Desse modo, o objetivo do estudo buscava “compreender os sentidos produzidos pela coordenadora pedagógica de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG sobre o “quintal”*. Dessa maneira, no mês de agosto de 2020, iniciamos a retomada dos diálogos com a coordenadora pedagógica da instituição. Para tanto, optamos por dar continuidade ao viés formativo da pesquisa, optando por realizar uma entrevista dialógica e reflexiva que denominamos Entrevista Narrativa Dialogal.

## **2. Registro em notas de campo**

As notas de campo contêm as impressões sobre as diversas situações observadas e serviram de base para a elaboração dos roteiros das entrevistas. Elas foram produzidas a partir das observações realizadas no período exploratório, durante as conversas com as professoras e com a coordenadora pedagógica e serviram para compreender o processo de formação continuada que acontece dentro da instituição.

## **3. Fotografia**

A fotografia foi uma técnica fundamental para a produção de imagens dos diferentes ambientes, das brincadeiras e interações dos bebês, crianças e desses com os adultos. Além das fotos produzidas pela pesquisadora, foram utilizadas fotos

do arquivo da creche fornecidas pela coordenadora tanto para a apresentação da creche quanto para a dinâmica com as fotos durante a segunda entrevista.

Benjamin (2012, p. 101) entende que a fotografia torna acessível aquilo que nossos olhos não conseguem perceber: “a fotografia revela esse inconsciente ótico”, pois interrompe o olhar viciado ao propiciar outros ângulos de visão. A fotografia inaugura, portanto, um outro olhar e a abertura de sentidos outros.

Acreditamos que seja importante dizer que, ao analisarmos os arquivos de fotografias, filmagens e notas de campo realizados até aquele momento percebemos que, devido a mudança de foco na pesquisa, não havia um arcabouço suficiente de imagens dos bebês e das crianças atuando no quintal. Por isso, foi necessário um outro trabalho de “garimpo”, buscando junto ao arquivo da coordenadora e da instituição imagens que dessem conta de revelar a riqueza do trabalho realizado.

Diante do material, foi possível selecionar imagens das crianças brincando e interagindo em diferentes momentos na área externa. Partindo disso, iniciamos o processo de reflexão com a coordenadora por meio das imagens.

#### **4. Videogravação**

As videogravações foram realizadas por meio de aparelho celular (*smartphone*) da pesquisadora, em momentos alternados durante a observação e serviram para registrar as interações e brincadeiras das crianças e bebês de modo processual no e com o “quintal”, além dos registros dos encontros pedagógicos (reuniões pedagógicas destinados à formação continuada e em serviço) que aconteceram na instituição, mas que não entraram na triangulação de dados devido à mudança do objetivo da pesquisa.

A segunda fase da pesquisa, que ocorreu durante a pandemia da COVID-19, foi empregada a entrevista narrativa dialogal.



## 5. Entrevista narrativa dialogal

A partir dos dados obtidos por meio dos instrumentos e técnicas supracitados, elaboramos o roteiro de entrevista (Apêndice A). A entrevista foi realizada remotamente através da plataforma *Google Meet*<sup>9</sup>. A entrevista aconteceu no dia 19 de outubro de 2020 e teve duração de 1 hora e 24 minutos. A transcrição da entrevista encontra-se no Apêndice B.

O desenho entrevista foi construído a partir da combinação da entrevista narrativa (BAUER E GASKELL, 2017) com a entrevista dialogal (MOTTA, 2004, 2009). A primeira parte da entrevista versou sobre memórias, formação e atuação profissional. Na segunda parte da entrevista foram apresentadas dez fotos do Quintal e solicitado que a coordenadora as comentasse. Em seguida, foi pedido que ela escolhesse quatro, desse um título para cada uma e as analisasse. Decidimos nomear essa entrevista de “entrevista narrativa dialogal”.

A Entrevista Narrativa está assentada nos estudos de Jovchelovitch e Bauer (2008). De acordo com os autores, o estudo de narrativas tem conquistado espaço nas pesquisas de cunho qualitativo nos últimos anos.

Tendo origem na Poética de Aristóteles, faz destaque para a consciência do papel que a ação de contar histórias desempenha na constituição dos fenômenos sociais. Portanto, as narrativas têm sido muito utilizadas nas pesquisas na área das ciências sociais como técnica peculiar para produção de dados.

Entendemos que a narrativa é um elemento fundamental da/na comunicação humana e é inerente à vida. Os seres humanos têm uma necessidade de verbalizar os acontecimentos vividos. Então, as narrativas dizem respeito às experiências e vivências dos sujeitos num contexto sócio histórico. Portanto, o ato de narrar não é neutro.

Para Bauer e Gaskell (2017) contar histórias implica em duas dimensões: a cronológica (que diz respeito à narrativa como sequência de episódios) e a não cronológica (a construção de um todo a partir dos acontecimentos, dos enredos). Para os autores, o enredo é fundamental para construir uma narrativa. É por meio

---

<sup>9</sup> Plataforma de videoconferência Google Meet. Disponível em: <https://meet.google.com/>

do enredo que as unidades individuais – pequenas histórias dentro de uma história maior – constroem sentido na narrativa. Dessa forma, a narrativa não pode ser entendida como uma lista de acontecimentos, mas sim como um esforço para fazer uma ligação tanto no tempo, como no sentido.

A entrevista narrativa se alinha com a perspectiva benjaminiana, tendo em vista que a narrativa é analisada sob o prisma não cronológico, observando a construção do todo (da história narrada) a partir de acontecimentos singulares (os enredos), de fragmentos de memórias que são trazidos à tona.

A entrevista narrativa deve ser iniciada com uma explicação em termos amplos ao informante. É solicitada a permissão para gravar e, após o início, deve-se evitar a interrupção. A introdução ao tópico inicial deve fazer parte da experiência do informante, garantindo o interesse e uma narração detalhada. Deve ser de significância pessoal e social ou comunitária. O interesse e o investimento do informante não devem ser mencionados (para evitar que assumam papéis já de início). O tópico deve ser amplo de modo que permita que o informante desenvolva uma história longa, a partir de situações iniciais, que passe por acontecimentos passados e que leve à situação atual.

Com inspiração benjaminiana, a entrevista dialogal proposta por Motta (2004; 2009) trabalha com a retomada de fragmentos do passado para organizar os dados empíricos que surgem nas/das relações entre o sujeito e o objeto de pesquisa.

Na entrevista dialogal, o entrevistador busca conhecer previamente os interesses do entrevistado. Nesse sentido, conhecer esses interesses da coordenadora foi possível devido ao período da fase exploratória iniciada em agosto de 2019, o que possibilitou estabelecer um contato mais próximo.

Outro ponto importante para este instrumento, de acordo com Motta (2004; 2009) é que o entrevistador se dê a conhecer antes da entrevista, abrindo a oportunidade para a criação de um vínculo inicial com o entrevistado. Desse modo, o ato de rememorar evoca experiências realmente significativas, colaborando para que a narrativa aconteça de maneira fluida.

Nesse momento da pesquisa - na entrevista -, convoco novamente o “homem de orelhas verdes”, já que nessa modalidade de entrevista, o entrevistador precisa exercitar a escuta atenta e interessada nas histórias narradas. Além disso, os roteiros de entrevistas - que não podem ser rígidos - devem servir apenas para orientar o caminho podendo conduzir para trajetos outros.

A entrevista dialogal exige um compromisso ético, já que, ao convocar memórias, é preciso lidar com as tensões entre lembranças e esquecimentos e isso está relacionado com escolhas. Assim, como na narrativa que trago na introdução sobre selecionar tecidos para compor o tapete de amarrar, selecionar memórias exige escolher alguns acontecimentos, em detrimento de outros. Portanto, a memória é relacional e está preta de tensionamentos. Estas tensões reivindicam que os sujeitos criem iconografias sobre as memórias. A criação de imagens mentais surge pela necessidade de se proteger algo que não existirá em breve. No entanto, as iconografias não são suficientes para manter vivas as memórias, por isso, há uma necessidade de contá-la, ainda que, durante a narrativa, tenhamos ciência de que “as palavras dizem e escondem, revelam ao ocultar, falam e silenciam” (MOTTA, 2004, p. 53).

Benjamin (1986) argumenta que, quando a pessoa acessa o seu passado, por meio da sua memória, ela não o faz sem reescrevê-lo e vinculá-lo à experiência do presente. Além disso, a rememoração possibilita uma reflexão do seu passado, a partir do olhar crítico do adulto, trazendo para a narrativa não apenas a sua memória, mas um quadro histórico social que abrange uma memória coletiva mais ampla.

Então, selecionar e narrar memórias é um ato político e social. É trazer à tona experiências vividas. Desse modo, é possível entender que a entrevista dialogal, exige ler nas entrelinhas das narrativas. Portanto, a Entrevista Dialogal propõe fazer uma visita ao passado, exercitando o compromisso social e político numa ação rememorativa.

Desse modo, lembrar é, ao mesmo tempo, lidar com o esquecimento, mas também um exercício de cidadania, onde uma narrativa é cerzida no singular (enquanto história do indivíduo) enquanto contribui para a reflexão coletiva. Portanto, entendemos que a entrevista narrativa pode contribuir para a transformação social – individual e coletivamente – dos sujeitos. Por isso, entendemos que essa entrevista seria uma narrativa, ao mesmo tempo em que se faz dialógica, portanto, entrevista narrativa dialogal.

A seguir, serão apresentadas e discutidas as análises da entrevista e narrativa dialogal sobre os sentidos do “quintal” pela coordenadora da creche.

## AS FOLHAS E AS COMIDINHAS [CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS]

Vou meio dementado e enxada às costas  
A cavar no meu quintal vestígios dos meninos que fomos.  
(Manoel de Barros)

Este capítulo apresenta a produção e a análise dos dados, focando os seguintes aspectos entrelaçados: memórias das vivências na infância; formação docente; e interações e brincadeiras das crianças no “quintal”.

### Primeira parte da entrevista

Conferidos os recursos tecnológicos que seriam utilizados, na manhã ensolarada do dia 19 de outubro de 2020, dou início à entrevista. Agradeço à coordenadora a disponibilidade, e explico-lhe o objetivo e as características da entrevista narrativa dialogal, frisando que não se trata de coleta de dados, mas, sobretudo de produzir dados com ela.

Na perspectiva de dar-me a conhecer – característica da entrevista dialogal – começo a conversa dizendo que a escolha por esse caminho de pesquisa está muito relacionada com as minhas experiências de infância, formação e atuação profissional na Educação Infantil.

Digo-lhe que as minhas experiências foram me constituindo ao longo da trajetória de vida, e que, diversas vezes, foi preciso buscar nas minhas memórias algumas lembranças desses fragmentos que construíram a minha história para realizar a pesquisa. Na sequência, convido-a a fazer o mesmo.

Peço permissão para gravar o diálogo enquanto destaco que a creche que ela coordena desenvolve uma prática exitosa (por isso, precisa ser divulgada) no que diz respeito ao trabalho pedagógico realizado na área externa da instituição, que é o ponto central dessa investigação. Revelo que durante a primeira parte da pesquisa, por meio de conversas, observações e leitura do PPP, percebi que o ambiente externo é bastante utilizado para a realização do fazer pedagógico.

Na primeira questão, quando peço que a coordenadora fale um pouco sobre de onde vem essa sua preocupação com o brincar livre do lado de fora, e interrogo

se ela teve experiências com a natureza quando criança, ela diz que brincou bastante e livremente quando criança. Ela relaciona essas memórias com a proposta de ressignificação do espaço externo, isto é, do planejamento e da organização do “quintal”.

*Na verdade, eu fui uma criança que brincou bastante. Então, claro que a minha proposta de ressignificação do espaço externo, do quintal, essa preparação me veio memórias da minha infância e que me ajudaram a preparar todo esse quintal. Eu me baseei nas minhas experiências da infância também. E considero importante o brincar, as experiências um com o outro, a exploração dos elementos da natureza, contato com a natureza. Tive isso e vim reproduzir aqui. Acreditando que a criança precisa desse espaço para o seu desenvolvimento.*

Para Benjamin, a relação entre o passado e o presente não é linear. Ele explica que não se trata de o passado iluminar o presente nem de o presente iluminar o passado, mas, sobretudo, “aquilo em que o ocorrido encontra presente lança luz sobre o passado” (BENJAMIN, 2006, p. 504).

Ao falar sobre a relação entre o passado e o presente, a coordenadora demonstra forte identificação da sua criança (advindas das lembranças de infância) com as crianças da creche, deixando explícito que não só acredita que o brincar é importante para o desenvolvimento infantil como também defende a concretização dessa ideia na construção do “quintal”. Isto pode ser percebido no excerto a seguir:

*[...] O foco pedagógico foi esse. Que as crianças se desenvolvessem através do brincar, em todos os sentidos.*

*[...] Uma infância muito rica, que me incentivou e me motivou.*

*[...] **Essas memórias me levaram a entender e a propor a tirar essas crianças das salas.** Porque fica claro para mim a partir da minha trajetória enquanto educadora hoje, enquanto criança que fui, enquanto adulta e mãe que sou, o importante é o brincar pelo brincar.*

A frase grifada nos fornece pistas do quanto é potente o sentido produzido pelas professoras precisa ser considerado na formação docente. Isto é, é importante conhecer as apropriações das ideias e conceitos pelas professoras. De acordo com Vigotski (2000), os sentidos produzidos pelo sujeito sobre determinada palavra são

o resultado das relações entre o que essa palavra representa para ele e suas vivências passadas, bem como se relacionam com os sentidos de outras palavras, gerando novas relações e novas zonas de sentido. Já o significado, representa apenas uma dessas zonas e, portanto, o sentido constitui algo bem mais amplo que o significado. Por essa razão é impossível apreender a totalidade de sentidos que as pessoas atribuem a si mesmo, a um objeto ou a uma situação.

Sobre o planejamento e a organização espacial do “quintal”, é possível perceber no excerto a seguir que a coordenadora demonstra determinada liderança, onde a ação de transformar é conjunta e a idealização é individual:

***Nós transformamos** o quintal juntas, pautada nas **minhas iniciativas**, nas **minhas ideias**, nas **minhas vivências** de infância e com um resultado muito positivo. Porque exatamente dialogou com aquilo que as crianças desejavam também.*

A narrativa da coordenadora enfatiza a importância da intencionalidade pedagógica no planejamento e na organização do espaço reconhecendo-o como ambiente pedagógico (MOREIRA, 2011; MOREIRA e SOUZA, 2016). Nessa perspectiva, o ambiente ganha destaque no trabalho pedagógico, atuando como o terceiro educador, conforme assinala Malaguzzi (RINALDI, 2012), o que pode ser observado na seguinte narrativa:

*Todos os objetos que estão lá foram postos **intencionalmente**. Nós queremos alguma coisa com aquele objeto colocado lá. Seja para ver a funcionalidade dele junto à criança, mas nós queremos ver o que acontece com aquele objeto, portanto ele é pensado.*

Interessante destacar como o planejamento das intervenções espaciais na área externa acontece de forma contextualizada. É no próprio ambiente, por meio da vivência espacial da coordenadora e das professoras, que as ideias vão surgindo e sendo negociadas, como é possível notar no excerto adiante.

*Nos momentos de planejamento, caminhamos pelo quintal e vamos pensando o quintal... vamos trocar os elementos dessa árvore? Esse móvel já deu... vamos trocar por outra coisa? [...] E o planejamento acontece nas conversas ali.*

Rememorando a infância, a coordenadora narra um repertório variado de brincadeiras que aconteciam no quintal de terra que pertencia à sua família, junto a seus quatro irmãos e alguns vizinhos. Destaca a brincadeira de “cozinhadinha”, onde utilizava latinhas, folhas, gravetos, e água para transformar terra em “comidinha”.

*O quintal era muito grande e nós brincávamos os quatro e, às vezes, alguns colegas vizinhos de várias brincadeiras. Às vezes, usávamos latinhas, folhas, gravetos, a terra, a água, pra fazer a comidinha, pra fazer o boneco, pra fazer a transformação do produto ou alimento aquilo que “a gente” tinha em mente, imaginando.*

Sobre a brincadeira de faz de conta, Vigotski (2008) explica que para as crianças pequenas, na idade pré-escolar, essa brincadeira tem um enorme papel no seu desenvolvimento, especialmente porque é a “linha principal do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2008, p. 24). A brincadeira possibilita alterações na consciência, pois cria a zona de desenvolvimento iminente (ZDI). Esse conceito se refere aos processos que, no trajeto do desenvolvimento das mesmas funções, não amadureceram ainda, mas começam a aparecer.

A coordenadora ressalta que o currículo da rede de Juiz de Fora respalda o brincar como atividade que deve estar presente no cotidiano das crianças e bebês nas creches.

*Em relação ao currículo da Educação Infantil foi assegurada a proposta pedagógica do brincar. Mas como dar qualidade a isso? Como tornar esse currículo vivo? Por que tirar essas crianças da sala? Das mesas? Por que fazer com que as crianças experimentassem coisas novas? Coisas do seu cotidiano? [Pequena pausa] A primeira ideia foi tornar o quintal muito próximo de tudo aquilo que elas já vivem nas suas casas. Respeitando seus repertórios, Toda criança brinca, toda criança sabe brincar, brinca desde o ventre. E como tornar isso significativo aqui na creche? Como tornar esse espaço produtivo e fazer com que as crianças tivessem ricas experiências de troca lá, com tudo aquilo que elas já conhecem? Foi preparado para elas e com elas, mas nada fora do contexto delas.*

A ideia de organizar o espaço do Quintal como ambiente de brincadeiras considerando as experiências que as crianças trazem de suas casas e os seu repertório aponta para a presença de uma escuta respeitosa a esses sujeitos históricos e culturais.

No entanto, a frase “*toda criança sabe brincar, brinca desde o ventre*” revela o quanto a noção de brincar como atividade natural da criança está presente no discurso dos adultos, não convergindo com os documentos nacionais e locais que abordam o tema. De modo geral, a concepção de brincar está sustentada no pensamento de Vigotski, que salienta o caráter cultural da brincadeira.

Apoiado na Teoria Histórico-Cultural, Brougerè (1998) defende que a brincadeira é aprendida, é um processo de relações entre sujeitos, sendo, portanto, cultural. Forma e conteúdo do brincar têm as suas bases materiais e imateriais na cultura na qual a criança se encontra inserida. As crianças brincam com os elementos ofertados pela matriz cultural. Assim, embora apareçam semelhanças de brincadeiras que acontecem em diferentes localidades, existem diferenças devido às especificidades locais (práticas, valores, crenças etc.)

A coordenadora relata que o tema do brincar no Quintal é conteúdo da formação continuada (em serviço) que realiza regularmente com as professoras. Ela explica que:

*Dada a importância desse brincar e dessas experiências no quintal, eu comecei a conversar com a minha equipe de trabalho. Aproveitei para trazer essas ideias para a formação continuada. Então comecei a motivar, a sair das salas, levá-las para o quintal, mas para isso, tinha que desconstruir muitas coisas e construir muitas coisas.*

Sua fala chama a atenção para a necessidade de a formação continuada proporcionar experiências que oportunizem a reflexão sobre a prática e a produção de novos sentidos.

No excerto a seguir, a coordenadora explica como ocorrem os encontros de formação em serviço na creche:

*Monto a pauta com texto, com vídeo com materiais produzidos com as crianças, com vídeos produzidos dentro da própria creche com relação a resignificação de espaços, em relação à criança e ao brincar. [...] Então as formações são fundamentais para a formatação desse trabalho, para a compreensão das pessoas, das educadoras com relação às propostas, mas para isso eu procuro fazer uma formação compartilhada, motivando a participação, pensar essa formação juntas.*



Percebe-se o cuidado que ela tem de planejar o momento da formação em serviço a partir da realidade da própria creche, considerando as situações vivenciadas no cotidiano pelas professoras e crianças.

Em relação à formação da Secretaria de Educação, ela destaca que:

*[...] foram de fundamental importância para que hoje eu pudesse ter essa visão. Sem ela, talvez eu tivesse presa ainda naquela pedagogia tradicional. Para mim, foi relevante, na verdade tudo o que eu vivi lá, junto com a equipe da Educação vim trazendo pra cá. Então a partir do que você ouve, do que vê, você vai refletindo e vai trazendo. Vai aprimorando.*

É possível notar que a coordenadora se apresenta como sujeito de sua formação (INBERNÓN, 2010) quando traz a dimensão reflexiva para a mudança e a criação do novo.

Ao final da primeira parte da entrevista, a coordenadora fala sobre as vivências das crianças no Quintal, destacando as interações e as brincadeiras. Suas palavras nos dizem de um brincar que não pode ser definido *a priori*, com tempos e espaços determinados pela lógica dos adultos.

*Eu cheguei à conclusão de que eu não poderia criar um cronograma de utilização daquele espaço. Porque, a partir do momento que eu considero que o brincar é livre, que no brincar acontecem interações e que a creche é também um espaço de convivência, eu não posso colocar horário para eles brincarem. Elas vão para o quintal quando elas querem ir. Pedem pra ir: vamos no quintal hoje?! Vamos no quintal agora?! Que horas vamos sair do quintal? Quando quiserem, elas vão sair do quintal. [Pausa] Se eu fizer um cronograma de utilização daquele espaço, eu limito o brincar. Se eu marcar horário para uma turma subir e a outra descer, a hora que a coisa tá ficando boa, você tá me tirando? [Colocando-se na condição de uma criança brincando no quintal]. Não! Não é assim. Então, eu entendo que eu não posso fazer isso se a minha proposta é o brincar. Não é brincar? Então, vamos brincar! Claro que temos que respeitar alguns horários de rotina das crianças, mas isso é acordado com elas também. E o mais interessante é que o mesmo desejo que nós temos de ir para o quintal, elas [as crianças] têm mais ainda, porque aquele espaço ficou muito bom para elas. E é muito rico isso. Depois que pegamos esse caminho, não tem como voltar.*

## Segunda parte da entrevista

A segunda parte da entrevista foi caracterizada pela apresentação de dez fotos do “quintal” com o propósito de serem comentadas e analisadas pela coordenadora. Algumas delas foram produzidas pela pesquisadora durante a primeira fase da pesquisa, e outras faziam parte do arquivo da creche e foram cedidas pela coordenadora para esse estudo.

Elencamos fotos com imagens das crianças brincando e interagindo em diferentes áreas diversas do “quintal”. Em seguida, solicitamos que a coordenadora comentasse as imagens que apareciam nas fotos (projetadas na tela do computador), escolhesse quatro delas para representar o “quintal” e desse um título para cada uma das quatro.

Inspirada nas reflexões de Besse (2014) sobre paisagem como lugar de memória, isto é, de um modo de a sociedade prolongar a sua memória e marcar sua inscrição na história da humanidade, entendemos que o quintal-paisagem se constitui num lugar onde crianças e adultos enraízam no mundo e se firmam como humanos. O quintal-paisagem é, portanto, lugar de afetos, interações, brincadeiras, desafios, conquistas, enfim, infâncias.

A seguir, serão discutidas as fotos que foram apresentadas à coordenadora por meio da Plataforma *Google Meet*, identificando aquelas que foram selecionadas por ela para representar o “quintal”.

As imagens evocam memórias, atualizando experiências, as quais ganham novos sentidos ao serem revisitadas no contexto da pesquisa. Igualmente, é possível encontrar em cada foto um acontecimento, marcado por histórias, afetos e relações.

De acordo com Moreira (2016), “as significações das imagens são produzidas na relação entre sujeito e o que é visível e invisível nas imagens.” Nesse sentido, ao analisar as falas da coordenadora a respeito das imagens, consideramos outros textos que se revelam nas fotos: históricos, políticos, sociais e culturais.

Figura 14: IMAGEM 1 entrevista



Fonte: Acervo da creche, sem data

Na Foto 1 (Figura 14), as crianças estão explorando livremente a topografia do terreno. Essa imagem nos remete ao momento em que a coordenadora menciona sobre a necessidade de desconstruir alguns medos.

Aqui, é possível perceber como a paisagem é vivenciada pelas crianças. Na paisagem, há uma dimensão da relação humana com o mundo e com os elementos da natureza que tocam e afetam os sentidos. Para Besse (2014), trata-se de um tipo de geografia afetiva que reverbera, inclusive, sobre a imaginação.

Ao fundo dessa imagem, é possível observar crianças escorregando no declive cimentado. Acreditamos que seja interessante pontuar que, durante o tempo de observação da pesquisa e também enquanto eram analisados os acervos da instituição, não encontramos nenhum registro que evidenciasse as crianças utilizando o escorregador de ferro. Isto pode indicar que as crianças se sentem atraídas por ambientes inusitados e desafiadores, bem como dar visibilidade à exploração e brincadeiras nesses locais.

Figura 15: IMAGEM 2 entrevista



Fonte: Acervo da creche, sem data.

Esta foi a primeira imagem a ser selecionada pela coordenadora. De acordo com ela, foi um momento de brincadeira que se destacou. Ela conta que deixou o rolo lá no “quintal” à disposição dos bebês e das crianças para que eles explorassem livremente. Relata que, no momento do registro fotográfico, as crianças estavam conversando através da utilização do rolo. Era um movimento de fala e escuta por meio daquele objeto de forma cilíndrica. Então, ela conta que fez relação com uma brincadeira muito comum de quando era criança e que é conhecida como “telefone sem fio”. Só que na ocasião, para brincar, utilizava latinhas. Essa imagem recebeu o título de “Telefone sem fio”.

Figura 16: IMAGEM 3 entrevista



Fonte: Acervo da creche, sem data.

Ao ser apresentada uma foto na qual as crianças brincavam com caixotes de madeira, a coordenadora disse que o que chamou a sua atenção foi ver como as crianças se organizavam para brincar com aqueles objetos. Num determinado momento, ela fez relação da imagem com conhecimentos escolarizados (sequência, ordenação, alinhamento) ao mesmo tempo em que dizia sobre a brincadeira e a imaginação. Dessa forma, percebemos que, mesmo a coordenadora tendo uma visão progressiva e avançada no que diz respeito à concepção do trabalho a ser realizado na Educação Infantil e uma clara consciência sobre a Teoria Histórico-cultural, ainda é possível encontrar resquício no foco em alguns conteúdos escolares. Ou seja, a coordenadora - assim como a maioria de nós - é atravessada por outras teorias, que teimam nos capturar, já que nos foram incutidas ao longo dos anos em que estivemos imersos num contexto escolar enrijecido e conteudista. Essa foto foi selecionada e recebeu o título de “O maquinista”.

Figura 17: IMAGEM 4 entrevista



Fonte: Acervo da autora, outubro 2019.

Apresentamos a imagem de uma cena que a coordenadora chama de “painel sensorial”, com vários objetos do cotidiano das crianças. A ideia inicial era que as crianças explorassem texturas e sons. Perceberam uma grande curiosidade das crianças. Na ocasião, chamou sua atenção o fato de que os objetos colocados naquele painel já pertenciam ao cotidiano das crianças, não havia nada totalmente inusitado. Na verdade, ela conta que os pegou emprestado nas salas de referências das crianças, eram brinquedos das caixas organizadoras e que eles já brincavam dentro das salas. Revela que quando trouxeram aqueles brinquedos para o quintal eles tiveram uma outra conotação, que parecia algo novo para elas, uma experiência nova. Percebeu que um novo modo de apresentar os objetos despertou atenção das crianças.

Nessa narrativa, percebemos a importância do papel do adulto (re)apresentar o espaço, (re)organizar o ambiente de uma outra forma, provocando novos sentidos sobre aquilo que já existia. É um exercício de ressignificar aquilo que era familiar, tornando-o estranho/novidade. Portanto, a imagem revela que aquele ambiente

passou por uma modificação, um (re)arranjo, onde os objetos utilizados no interior das salas de atividades foram ressignificados pelas crianças no espaço externo, mediados pelas professoras e pelo espaço externo.

Figura 18: IMAGEM 5 entrevista



Fonte: Acervo da creche, sem data.

Nesta imagem, a coordenadora comenta que o objetivo foi deixar as crianças brincarem livres na terra. Diz que as crianças se agruparam e se sentaram para brincar juntas. Observou que elas não brincam isoladas, ao contrário, sempre brincam juntas umas das outras. Relata que as crianças exploram os objetos que estão espalhados pelo quintal: gravetos para riscar, para fazer buraquinhos. Também usaram água e terra para fazer “massinha”.

Figura 19: IMAGEM 6 entrevista



Fonte: Acervo da creche, sem data.

Ao ver a imagem, a coordenadora relata que, devido ao calor excessivo, propôs que as crianças tomassem banho de mangueira. No início, as educadoras ficaram muito preocupadas com as reações dos familiares. Que as crianças poderiam adoecer. Ela e as professoras temiam que não desse certo. Ela conta que as tranquilizou dizendo que era preciso informar às famílias sobre o acontecimento para que pudessem enviar trajes de banho ou roupa extra para trocar. Recorda que, como as crianças foram avisadas sobre o evento, elas ficaram ansiosas com a expectativa quanto à chegada do dia em que ele aconteceria. Descreve que para as crianças, “[...] parecia uma cachoeira E olha que o esguicho da água nem era tão grande”. Acrescentou que os bebês e as crianças brincaram e interagiram muito naquele dia, “Foi uma festa!”. Sob o prisma de Besse (2014, p. 47), diríamos que foi um “acontecimento”.



Esse relato nos leva a pensar como as crianças significam a brincadeira de outra maneira. O que pra nós, adultos, é um fiasco de água, para elas é uma cachoeira. Na brincadeira, a criança significa e/ou ressignifica um esguicho de água de diversas maneiras, é o que Vigotski (2010) define como vivência (*perijivánie*). Para o autor, a vivência une as singularidades dos indivíduos com as singularidades do meio. Retomamos, neste ponto, o aspecto já levantado anteriormente na introdução deste trabalho, onde relato minhas experiências vivenciadas num determinado rio de minha infância, onde narro sobre a relação memórias construídas na infância.

Vigotski (2010) defende que o mesmo elemento - nesse caso, o esguicho de água - que possui um determinado significado em uma determinada idade, em outro período da vida, adquire novos significados. E que isso se dá pela relação do bebê e da criança com aquele elemento no meio em que se insere.

O meio não pode ser analisado como um ambiente imóvel e externo em relação ao desenvolvimento, mas deve ser compreendido como mutável e dinâmico. Assim, de certa forma, a situação influencia a criança, direciona o seu desenvolvimento. Contudo, tanto ela quanto seu desenvolvimento se modificam, se tornam outros. Não é apenas a criança que muda, mas também a sua relação com o meio, que começa a influenciá-la de uma nova maneira (PRESTES, TUNES, 2018, p. 83).

Por isso, os bebês e as crianças precisam ser compreendidos em suas relações com o meio, entendendo que o meio é parte deles, bem como eles são parte do meio. Portanto, os bebês e as crianças são - não apenas estão - espaço, lugar, território e paisagem, conforme defende Lopes (2012).

Figura 20: IMAGEM 7 entrevista



Fonte: Acervo da creche, sem data.

Nessa imagem, a coordenadora conta que ganhou o telefone antigo e bastante pesado e que foi interessante o modo como usaram esse telefone. Relata que as crianças conhecem o telefone, sabem que é um modo de comunicação, mas se formos pensar e comparar com o que temos em mente sobre o que eles conhecem hoje, é o celular, com tamanho menor. Um telefone desse tamanho, acredita que eles nunca tinham visto. Resolveram amarrar o telefone ao tronco da árvore, deixando numa altura que favorecesse o uso das crianças. Conta que as professoras ensinaram às crianças como teclar nos números. Ao perceberem o interesse das crianças, investiram em potencializar os usos do aparelho. Conseguiram algumas fichas antigas para mostrar como o orelhão era utilizado. Então, as crianças começaram a estabelecer diálogos imaginários naquele telefone

com os familiares e de repente, eles diziam, “Ih, caiu o sinal!”<sup>10</sup>. Como se estivessem usando um celular. Para ampliar e aguçar ainda mais a curiosidade, as professoras começaram a trazer outros modelos de telefone para que tivessem oportunidade de conhecer os variados tipos de aparelhos que existiam até chegar no celular.

Neste relato, pensamos que é possível discutir vários aspectos sobre essa ação de colocar o orelhão ali, naquela árvore. Para o momento, nos cabe refletir como a paisagem permitiu a entrada da natureza no tempo histórico, quando o orelhão, que é um objeto de outro tempo, um elemento histórico de uma realidade não muito remota - e que faz parte da realidade de muitos adultos que trabalham na instituição -, mas que não é um objeto comum para a maioria daqueles bebês e crianças foi apropriado.

Então, o orelhão, naquele contexto, é um elemento na sua condição histórica, um objeto datado, que fora fixado no tronco daquela goiabeira para compor uma paisagem dentro de uma paisagem maior, que é a creche.

Aquele artefato cultural foi transportado de diferentes paisagens da cidade, para a área externa da creche, para propiciar uma experiência significativa na vida dos sujeitos que ali convivem, levando-nos a pensar numa imagem palimpséstica, que atravessa os tempos-espacos-paisagens.

Vigotski (2009) argumenta que a criança inventa, imagina a partir de uma realidade experienciada de alguma forma. Então, as crianças sentam-se naquele caixote - que também ganhou outro uso, outro sentido, tornando-se um caixote-banco -, diante de um objeto desconhecido e de outro tempo, para explorarem a imaginação, resignificando-o. Em breve, aprofundaremos um pouco mais sobre esse tema por meio de um artigo que abordará essa cena emblemática.

---

<sup>10</sup> Na ocasião, ao usarmos um orelhão, diríamos: “Caiu a ficha!”

Figura 21: IMAGEM 8 entrevista



Fonte: 1 Arquivo da autora, agosto de 2019

No momento da apresentação da imagem, a coordenadora disse: “*A nossa cabana!*”. A opção de realizar essa entrevista narrativa com inspiração dialogal, nos abre espaço para possibilidade de interpretar os elementos extratextuais e os enredos expostos ou omitidos durante a narrativa. Desse modo, ousamos interpretar o enunciado “*A nossa cabana!*” como uma relação de intimidade e afetividade com aquele lugar (na concepção de lugar, enquanto relação afetiva). Ao ver a imagem, a coordenadora comenta que recordou o modo como brincava de cabana com seus irmãos quando era criança e conta que sua mãe também deixava fazer cabana com tecidos amarrados.

Sobre a cabana, diz que, na verdade, queria construir uma casa na árvore para as crianças, mas a creche não dispunha de árvores que suportassem o peso de madeiras. Então, pediu sugestões para as auxiliares de serviços gerais, que cuidam da limpeza do quintal. Conta que as auxiliares de serviços gerais estão sempre envolvidas e empolgadas e, enquanto cuidam do quintal, acompanham e observam como as crianças brincam. Com isso, elas também propõem intervenções. Inclusive, durante o período de observação, por meio das conversas, pude observar a participação de todas as funcionárias no desenvolvimento das práticas pedagógicas da instituição. Isso ficou marcado em várias ocasiões,

reforçando que na instituição, todos os profissionais atuam no cuidado e educação dos bebês e das crianças.

Então, a coordenadora continua a narrativa dizendo que tiveram a ideia de fazer uma parreira de chuchu para as folhas darem sombra enquanto serviria de teto para a cabana. Então, a equipe construiu a parreira e plantou chuchu. Conta que no início, a muda não crescia, sempre morria. Que demorou um certo tempo para vingar. Mas depois que a plantinha começou a crescer, começaram a refletir sobre o que poderia acontecer naquele espaço. Então, questionou o grupo: “Seria apenas uma cabana?”

A coordenadora comenta que para apresentar a proposta, perguntou às professoras se já haviam brincado de cabana quando criança. Pediu que recordassem quais objetos utilizavam para brincar de “cabaninha”. Elas descreveram que levavam biscoitos, bonecas, latinhas, lanches. Então, convidou as professoras para que também pensassem em objetos que poderiam compor a cabana do quintal da creche. As professoras começaram a pedir aos familiares que enviassem embalagens, panelas, utensílios que não fossem mais utilizados por elas em suas casas.

Nesse aspecto, vale uma reflexão já que a coordenadora diz que no primeiro momento, os objetos foram classificados como “sucatas”, mas num segundo momento, após as reflexões acerca da abordagem Pikler, esses objetos passaram a ser referenciados como “objetos não estruturados” E lá, na cabaninha, aqueles objetos se tornaram brinquedos. Dessa forma, as profissionais da creche uniram suas experiências de infância com os estudos acerca do brincar livre para organizar o trabalho.

Dando continuidade, relata que a parreira de chuchu não crescia na mesma proporção que o trabalho pedagógico desenvolvido ali naquele ambiente. Resolveram utilizar objetos que fizessem o papel de teto até que as folhas chegassem onde queriam (que era fazer a função de teto), onde surgiu a ideia de fazerem cortinas sensoriais, “já que o chuchu demorou para brotar”.

Narra, ainda, que essa foto não é capaz de captar a total riqueza das experiências vivenciadas na cabana. Recorda a ocasião em que uma criança com TEA<sup>11</sup>, ao ser inserida na creche, os pais haviam informado que ele tinha dificuldade

---

<sup>11</sup> Transtorno do Espectro Autista

em experimentar texturas e que não colocava a mão na terra, por exemplo. No entanto, ela tem alguns registros dele brincando, tocando e experimentando tudo que estava no quintal. Enquanto estavam com ele apenas na sala de referência, ele realmente demonstra arreliar pelas texturas. Mas a partir dessas experiências coletivas no quintal, ele começou a tocar a terra, a água e o barro. E isso se deu após ele ter oportunidade de frequentar e experimentar os elementos do quintal.

Por fim, a coordenadora destacou que acha interessante que nessa brincadeira não há separação entre meninos ou meninas. Que eles apenas brincam juntos, não importando a questão do gênero. O título escolhido para essa imagem foi “Brincadeira de casinha”

Figura 22: IMAGEM 9 entrevista



Fonte: Arquivo da creche, sem data

Esta cena mostra o “Pé de feijão”. A corda sempre foi utilizada para pular corda. Mas as professoras têm o hábito de contar histórias para as crianças. Inclusive, há o momento das “sextas culturais no quintal”, onde levam colchas de retalho, almofadas, para montar um cenário convidativo para a contação de histórias. Numa dessas ocasiões, a professora contou a história de “João e o pé de feijão”. Então, ela teve a ideia de amarrar a corda na árvore. Desse modo, a árvore tornou-se o pé de feijão e as crianças se sentiam o próprio gigante da história

quando escalaram o muro para chegar na parte superior, que seria o pé de feijão. A partir de então a corda não pode mais sair do quintal (sendo utilizada também de outras formas) e a árvore acabou se perpetuando com “pé de feijão”.

Ela chama atenção para o sentimento de segurança que precisou ser estabelecido entre as crianças e a professora para subirem na árvore. Azevedo *et al* (2011) defendem que os espaços precisam oferecer segurança e confiança, que seja, ao mesmo tempo, seguro e desafiador para que as crianças possam explorar livremente o meio. Na imagem, a professora atua como uma parceira das crianças com competência para organizar um espaço desafiador e potente. Lembrando que, nessa perspectiva de parceria, é fundamental que a professora participe da brincadeira.

Entendemos que desde muito cedo, a criança participa ativamente de seu processo de desenvolvimento por meio das relações estabelecidas entre o meio físico e social nos diferentes contextos com os quais exercita negociação. A exploração do meio através da observação, da manipulação dos objetos, da movimentação nos espaços, oportuniza que as crianças interpretem o mundo - e são “essas interpretações que orientam novas formas de agir e interagir com o ambiente” (MOREIRA, ROCHA, VASCONCELLOS, 2011, p. 51)

A coordenadora destaca que, nesse momento, surgiu naquela turma um projeto chamado “Um pé de amor” que durou vários meses. Então, especialmente as crianças daquela turma, se apropriaram do quintal de uma maneira muito significativa. Eles se “apoderaram” do quintal. Aquele era o lugar delas. Elas direcionam o trabalho que seria desenvolvido por meio da manifestação de seus desejos e da escuta atenta e sensível da professora. Acreditamos, portanto, que essa professora tenha conservado suas “orelhas verdes”<sup>12</sup>

A narrativa da coordenadora nos permite a interpretação sobre a negociação de sentidos que são produzidos pelas crianças (especialmente as dessa turma) sobre aquela corda, sobre aquela árvore. Elas territorializaram aquela parte do quintal, se apropriaram daquele espaço, tornando-o lugar. Isso porque aquelas crianças desenvolveram, de maneira individual e coletiva, relações simbólicas - até mesmo concretas, quando a corda precisou permanecer atada à árvore - de poder.

---

<sup>12</sup> Fazendo uma relação com “O homem de orelhas verdes” de Gianni Rodari, citada como epígrafe inicial dessa pesquisa,

Lopes (2009, p.121) explica que seria uma produção de territórios de infância, onde as crianças estabelecem lugares-territórios, já que a relação entre território e lugar é bastante estreita e as crianças apreendem os espaços por meio das vivências, onde as dimensões de poder e afetividade se conectam. As relações e as interferências sociais fazem do espaço um atributo cultural da dimensão humana. Há uma interação espacial constituidora, produtiva, que ao mesmo tempo singulariza e coletiviza as crianças e seus espaços”

Figura 23: IMAGEM 10 entrevista



Fonte: Acervo da creche, sem data.

Nesta imagem, a coordenadora reforça que, como o quintal foi pensado para possibilitar experiências, pensaram no galinheiro como possibilidade de explorar o “cuidar”, além de que ela sempre gostou dessa proposta de ter animais para as crianças interagirem. Na entrevista, a coordenadora relata que a creche recebeu a doação desse galo quando ainda era pequeno (mas ele cresceu rápido). Fizeram o cercadinho para o galinheiro para acomodá-lo. E ele despertava muita atenção das crianças e elas participavam do cuidado diário com aquele animal. Continuando a narrativa, conta que ele cresceu e começou a cantar. E, como dito na descrição do entorno da creche, ela está localizada ao lado de um grande número de prédios residenciais. Os vizinhos começaram a reclamar da cantoria do galo durante



madrugada e foi preciso tirá-lo de lá. Mas, reforça que foi importante esse contato das crianças com o animal. Cita que para justificar a saída do animal foi necessário comparar o processo de desenvolvimento das próprias crianças: quando chegam na creche, muitas chegam sem saber falar ou andar e depois aprendem e vão para outro lugar. Com o galo foi o mesmo. Ele cresceu e precisou ir para outro lugar.

A esta imagem foi dado o título de “Experiências do cotidiano na creche”. A coordenadora diz que escolheu porque, ao mesmo tempo que aproxima com a realidade das crianças que têm animais de estimação, amplia a oportunidade de todas conviverem e cuidarem de um animal. As crianças que já possuíam um animal de estimação, mostravam para as outras como poderiam cuidar. Houve uma grande troca de experiências

Habitualmente, o galo pertence ao meio rural, diferente do contexto urbano, que é o caso da localização da creche. Nesse aspecto, retomamos a ideia da dinamicidade e plasticidade da paisagem, entendida como um território produzido e praticado pelas sociedades humanas, por motivos que são, ao mesmo tempo, econômicos, políticos e culturais. Isto está relacionado à constelação das experimentações, dos costumes, das práticas desenvolvidas por um grupo humano num determinado lugar.

As quatro fotos selecionadas e os títulos a elas atribuídos apontam para a compreensão do “quintal” pela coordenadora como sendo um ambiente que oferta, por meio de variadas organizações espaciais, oportunidades de aprendizagens. Essas aprendizagens baseiam-se em experiências de brincar, interagir, conviver, criar, em consonância com os documentos que tratam da Educação Infantil.

É possível dizer que os títulos das fotos escolhidas para representar o “quintal”, “Telefone sem fio” (Foto 2), “O maquinista” (Foto 3), “Brincadeira de casinha” (Foto 8) e “Experiências do cotidiano” (Foto 10) revelam que esse ambiente se constitui num lugar da infância, de aprendizagens e desenvolvimento.

Também, é possível afirmar que o investimento pedagógico no “quintal”, através das intervenções espaciais diversificadas, confirma a ideia de que o “quintal” é um ambiente pedagógico (MOREIRA, 2011).

## **BRINCANDO COM AS FLORES [CONSIDERAÇÕES FINAIS]**

Para as considerações finais, trago alguns elementos da minha construção enquanto pesquisadora-pesquisadora entrelaçados com os conhecimentos aqui produzidos.

A proposta da pesquisa foi compreender os sentidos produzidos pela coordenadora pedagógica de uma creche conveniada do município de Juiz de Fora/MG sobre o ambiente externo denominado “quintal”. Nela, foi possível conhecer uma experiência exitosa de uma creche, mostrando algumas possibilidades de trabalho pedagógico realizado nas áreas externas, considerando o protagonismo das crianças.

O estudo - de natureza qualitativa - constituiu-se num estudo de caso que buscou abordar o espaço-ambiente externo da creche numa perspectiva interdisciplinar, alicerçada na Teoria Histórico-Cultural e nas reflexões benjaminianas. Buscamos produzir e analisar os dados tecendo e articulando diálogos entre as áreas da Educação, Arquitetura, Psicologia Ambiental e Geografia.

Antes de iniciar a pesquisa, eu realizava o acompanhamento do trabalho pedagógico das creches de outras regiões do município. Durante o estudo, foi preciso fazer um distanciamento. Fazer um exercício de me distanciar daquilo que era familiar para olhar com um olhar mais estrangeiro. Estar no lugar de pesquisadora reivindicou uma desnaturalização do olhar. Era preciso desacostumar o meu modo de ver. Foi necessário estranhar aquilo que me parecia familiar para conhecer aquele lugar de modo inaugural, apreendendo os aspectos invisíveis e visíveis do ponto de vista de quem é pesquisador.

A análise das narrativas sobre as memórias da coordenadora quando criança e das suas experiências formativas, aliadas aos comentários e análises das fotos permitiu concluir que o “quintal” tem o sentido de ambiente educativo, rico de aprendizagens diversas, de relações entre crianças e dessas com adultos, de histórias de vida, de criações autorais das crianças, de descobertas e interrogações, enfim, o “quintal” tem sabor, cheiro, som de infância.

A pesquisa mostrou que é imperativo planejar o ambiente para as crianças explorarem, brincarem, interagirem e transformá-lo considerando as suas necessidades e especificidades.

Espero que esse estudo contribua para qualificar o debate na e sobre a Educação Infantil, seja no âmbito da formação docente, seja no âmbito das políticas públicas para a infância.

Também desejo que esse estudo seja um convite a romper com a lógica adultocêntrica, na qual os adultos tendem à atitude de usurpação dos espaços, ocupando-os e organizando-os seguindo seus próprios desejos e preferências, sem escutar ou considerar os desejos e as necessidades dos bebês e das crianças.

Especialmente no momento da retomada das atividades presenciais, onde percebe-se a necessidade da realização das práticas educativas nas áreas externas, tendo muita atenção para não didatizá-las. Refletindo, desse modo, para que os espaços externos - bem como todos os outros espaços - sejam sempre possibilitadores de brincadeiras e interações.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Simone Santos de; FELIPE, Jane; CORSO, Luciana Vellinho. **Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil.** 2017.

ALMEIDA, Fabiana Rodrigues de et al. **História e memória nos limites do (in)visível: reflexões sobre o saber histórico escolar nos livros didáticos de História.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012.

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

ALVARES, Sandra Leonora; KOWALTOWSKI, Doris Catharine Cornelie Knatz. Programando a arquitetura da aprendizagem. **PARC Pesquisa em Arquitetura e Construção**, 2015.

ARAUJO, Djanira Alves Biserra. **Os espaços lúdicos como elementos formadores em uma creche do município de Santo André.** Dissertação (Mestrado em Educação). UNINOVE. São Paulo, 2016.

AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P. A.; BASTOS, L.; VASCONCELLOS, V.; AQUINO, L.; SOUZA, F. Uma Abordagem Transdisciplinar e inclusiva da criança na avaliação e na concepção de ambientes construídos para a educação infantil. In: DUARTE, C. RHEINGANTZ, P.; AZEVEDO, G.A & BRONSTEIN, L. **O Lugar do Projeto no Ensino e na Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo.** Rio de Janeiro: Contracapa, 2007.

AZEVEDO, G. A. N.; RHEINGANTZ, P.A., TÂNGARI, V. (ORGS). **O lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços livres: Uso, Forma, Apropriação.** Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011.

BAITELLO JUNIOR, Norval. Imagem e violência: a perda do presente. **São Paulo em perspectiva**, v. 13, n. 3, p. 81-84, 1999.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor & por força: rotinas na Educação Infantil.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M.G.S. Organização do espaço e o tempo na escola infantil. In: CRAIDY C. M; KAERCHER, G. E. P. S. (orgs.) **Educação Infantil: Pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARROS, Manoel de. Escova. In: **Memórias inventadas: a infância.** São Paulo: Planeta, 2003.

\_\_\_\_\_. **Memórias inventadas** – As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

\_\_\_\_\_. **Memórias inventadas.** Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. (orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Petrópolis: Vozes, RJ. 2017.

BENJAMIM, Walter. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política,** São Paulo: Brasiliense, 1986.

\_\_\_\_\_. O Narrador. In: \_\_\_\_\_. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Obras Escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1993.

\_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Obras escolhidas II. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

\_\_\_\_\_. **Passagens.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

\_\_\_\_\_. **Rua de mão única.** Infância berlinense: 1900. Obras Escolhidas II. São Paulo: Brasiliense. 2012a.

\_\_\_\_\_. Pequena história da fotografia. In: \_\_\_\_\_, **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012b.

\_\_\_\_\_. Imagens de pensamento. In: \_\_\_\_\_. **Sobre haxixe e outras drogas.** Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

\_\_\_\_\_. **Rua de mão única.** Infância berlinense: 1900. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BESSE, Jean-Marc et al. **O gosto do mundo: exercícios de paisagem.** Rio de Janeiro: Eduerj, 2014.

BEZERRA, Maurícia Santos de Holanda. **O espaço na educação infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

BLOWER, Hélide C. S. **O lugar do ambiente na educação infantil**: estudo de caso na Creche Doutor Paulo Niemeyer. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008

BORTOLOTTI, Sandra Cristina Motta. **O lugar e o espaço na Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis, Petrópolis, RJ. 2012.

BRAGA, Elizabeth dos Santos et al. Memória e sentido na narrativa de crianças: inspirações vigotskianas para a pesquisa na escola. **CEDES**, São Paulo, 2020.

BRASIL. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF. 2006a.

\_\_\_\_\_. Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação infantil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF. 2006b

\_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil**. Proinfância. Brasília. DF. 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB no 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009a.

\_\_\_\_\_. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das Crianças**. Maria Malta Campos e Fúlvia Rosemberg. 6. ed. Brasília. MEC, SEB, 2009b.

\_\_\_\_\_. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009c.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Fortalecimento Institucional das Secretarias Municipais de Educação na Formulação e implementação da Política Municipal de Educação Infantil**. MEC. 2014.

BRASIL, Marizete Aparecida. **O espaço pedagógico**: um olhar a partir das políticas públicas para a educação infantil. Dissertação (Mestrado em Educação). UNOESC, Florianópolis, 2010.

BREDA, B. O ensino obrigatório na legislação federal dos séculos XX e XXI. **Textura**, v. 18 n.36, jan./abr. 2016.

BROUGERÈ, Gilles. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D.Ávila. **Os espaços de educação infantil no campo da lente das crianças**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado da Bahia, Salvador. 2012.

CAMPOS, Maria Malta e ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília:

Ministério da educação, Secretaria de Educação Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais, Coordenação Geral de Educação Infantil, 1995.

CAMPOS, Maria Malta et al. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. Brasil: ANPEd, 2020.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara; SOUZA, Tatiana Noronha de. Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível? **Paidéia**, Ribeirão Preto, 2008.

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara; MENEGHINI, Renata. Interações na creche mudam dependendo da área espacial. In: ROSSETTI-FERREIRA, M.C. (org.) **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 1998.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Cienc. Educ.**, Bauru, 1998.

CEPPI, Giulio.; ZINI, Michele. **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Penso Editora, 2013.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

COLINVAUX, Dominique (org.). **Cadernos Creche UFF**: Textos de formação e prática. Editora da UFF. Junho. 2010

CORSARO, William A. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças. In: \_\_\_\_\_. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**: diálogos com William Corsaro. São Paulo: Cortez, 2009.

CONCEIÇÃO, Caroline. C. ; FISCHER, Beatriz. T. Berços, fraldas, mamadeiras, chupetas e sucatas: cultura de creche aqui e lá, ontem e hoje. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – UFSC, Florianópolis, outubro de 2015.

DE AMORIM, Marcelo Otavio. **As unidades municipais de educação infantil em Belo Horizonte**: investigações sobre um padrão arquitetônico. 2010.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. **Paidéia**, v. 5, n. 4, Ribeirão Preto, 2008.

DIAS, Kamila Gusatti; DE ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães. A memória para Walter Benjamin e Hannah Arendt: algumas reflexões acerca da educação. **Revista de Educação**, v. 21, n.1, 2019, p. 51-64.

DOMINGOS, Wellington. THESBITA Lucinda. **Olhares**. Centro de Pesquisa em Educação Aroeira. 1ª edição. São Paulo. 2017.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez. 2008.

DWORECKI, Silvio. **Qualidades do Espaço e dos Equipamentos na Pré-Escola: Recomendações** - Programa de expansão e melhoria da educação pré-escolar na região metropolitana de São Paulo. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo/ Secretaria de Estado da Educação: FDE. 1994.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança: A Abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

ELALI, Gleice Virginia Medeiros de Azambuja. **Ambientes para educação infantil: um quebra-cabeça? Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. 2002.

ELALI, G.A. O ambiente da escola – o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia**, v.8, n.2, p. 309-319, 2003.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa: espaço-escola e currículo. VIÑAO FRAGO, Antonio; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução: Alfredo Veiga-Neto, 1998.

EVANGELISTA, Ariadne de Sousa. MARIN, Fátima A. Gomes. **A organização do espaço escolar: um levantamento bibliográfico**. Faculdade de Ciências e Tecnologia – UNESP, 2016.

FALK, Judith. **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara, SP: JM Editora. 2ª ed., 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES. M.S. (Orgs.). **Educação pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados. UNICAMP, 1999.

FARIA, Ana Lúcia. Goulart. Pedagogia do lugar: Pequena coleção para colaborar na construção e ocupação dos territórios da infância. In: FARIA, Ana Lúcia G.; MELLO, Suely Amaral (org.). **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Junqueira & Marin: Araraquara, 2007.

FARIA, Ana Beatriz L. Goulart. MELLO, Suely Amaral. **Territórios da infância: linguagens, tempos e relações para uma pedagogia para as crianças pequenas**. Junqueira & Marin Editores. 2016.

FEDER, A. **Una mirada adulta sobre el niño em acción: el sentido del movimiento en la protoinfancia**. Buenos Aires: Cinco, 2011.

FEDRIZZI, Beatriz. A. Organização em pátios escolares grandes e pequenos. In: DEL RIO, Vicente; DUARTE, Cristina e RHEINGANTZ, Paulo Henrique (Orgs.) **Projeto do lugar: colaboração entre Psicologia**, Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / PROARQ, 2002.



FEDRIZZI, Beatriz. **O paisagismo no pátio escolar**. Porto Alegre. Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 1999.

FEDRIZZI, Beatriz. A. Organização em pátios escolares grandes e pequenos. In: DEL RIO, Vicente; DUARTE, Cristina e RHEINGANTZ, Paulo Henrique (Orgs.) **Projeto do lugar: colaboração entre Psicologia**, Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / PROARQ, 2002.

FERNANDES, Odara S. Crianças no pátio escolar: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/17440>. Acesso dia 12/02/2020.

FERNANDES, Odara de Sá; ELALI, Gleice Azambuja. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças. **Paidéia**, vol.18, nº. 19, p.41-52, Ribeirão Preto, 2008.

FERREIRA, Norma S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**. n.79. ago. 2002.

FILÉ, Valter. Sobre Encontros e Conexões de Histórias como Formação. **Teias**. V. 13. n. 29. 73-78. n. especial. 2012.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lucia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. 2015.

FLORES, Laís Regina. O uso dos espaços livres escolares nas diferentes idades. **Paisagem e Ambiente**, 2011.

FLORES, Maria. Luiza. R.; TIRIBA, Léa. A educação infantil no contexto da Base Nacional Comum Curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, v. 8, n. 16. 2016.

FOCHI, Paulo. S. **Afinal, o que os bebês fazem no berçário?** Comunicação, autonomia e saber-fazer de bebês em um contexto de vida coletiva. Penso. Porto Alegre. 2015

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel Antônio (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Editora Leya. 2014.

FRAGO, A. V. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GANDINI, Lella et al. **O papel do ateliê na educação infantil**: a inspiração de Reggio Emilia. Penso Editora, 2019.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo, Perspectiva/ FAPESP: Campinas, Editora da UNICAMP, 1994

GOLDSCHMIED, Elinor; JACKSON, Sonia. **Educação de 0 a 3 anos: o atendimento em creche**. Penso Editora, 2016.

HORN, Maria da Graça Souza. **O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil**. Tese (Doutorado em Educação). UFRGS. Porto Alegre, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. **Diagnóstico da utilização dos espaços físicos das unidades do Proinfância**, por amostra, apontando as principais distorções, subutilizações e dificuldades na organização dos espaços físicos conforme proposto no projeto. COEDI/ MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. 1a ed. Penso Editora. Porto Alegre. Ltda. 2017.

HORN, Maria Graças. S.; HADDAD, Lenira. Mais do que um lugar para gastar energia. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, Grupo A, n. 34, p. 8-11, 2013.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. In: \_\_\_\_\_. A ossatura da pesquisa colaborativa. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação docente e produção de conhecimento. Líber Livro Editora. Brasília. 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010

JUIZ DE FORA, Secretaria de Educação. **O Cotidiano da Prática Coletiva**. Juiz de Fora, 2012a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **A Prática Pedagógica na Educação Infantil: diálogos no cotidiano**. Juiz de Fora, 2012b.

\_\_\_\_\_. Memorando Circular nº 010/2019 (SE/SSAPE/DEI) publicado no dia 01/11/2019, que dispõe das orientações do Calendário Escolar 2020 e orientações sobre avaliação na Educação Infantil. 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Froebel e a concepção de jogo infantil. *Revista da faculdade de educação*, 1996. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/rfe/article/view/33600>. Acesso dia 16/12/2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida; FREYBERGER, Adriana. **Brinquedos e brincadeiras nas creches**: manual de orientação pedagógica. 2012.

LIMA, Mayumi S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

\_\_\_\_\_. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Studio Nobel. 1995.

LIMA, Heloísa Pires. LEMOS, Mário. **Capulana**: um pano estampado de histórias. Editora Scipione. 2014.

LIMA, Ana Beatriz Rocha; BHERING, Eliana. Creche como contexto de desenvolvimento: um estudo sobre o ambiente de creches em um município de SC. Caxambu/MG, **Anais da 29ª Reunião Anual** da Anped. 2006.

LINO, D. A qualidade do contexto na educação de infância perspectiva da através da escolha e do envolvimento. **Nuances**: estudos sobre Educação, v. 25, n. 3, p. 137- 154, 2014.

LOPES, Jader Janer Moreira. Geografia das Crianças, Geografias das Infâncias: as contribuições da Geografia para os estudos das crianças e suas infâncias. **Contexto & Educação**, 2008, 23.79: 65-82.

\_\_\_\_\_. A criança e sua condição geográfica: contribuições da Geografia da Infância. **O Social em Questão**, Ano XX, p. 109-122. 2009.

\_\_\_\_\_. Mapa dos cheiros: cartografia com crianças pequenas. **Geografares**, 2012.

\_\_\_\_\_. **Geografia e educação infantil**: espaços e tempos desacostumados. Porto Alegre: Mediação, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância**: reflexões sobre uma área de pesquisa. Juiz de Fora: FEME, 2005.

LOPES, Jader Janer Moreira; DE PAULA, Sara Rodrigues Vieira. As crianças, os cantos, os debaixo e os atrás: crônicas de vivências espaciais. **Revista Signos Geográficos**, 2020, 2: 1-16.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

LÖWY, Michael. Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses" Sobre o conceito de história". Boitempo Editorial, 2015.

MAGALHÃES, M. C. C.. Vygotsky e a pesquisa de intervenção no contexto escolar: a pesquisa crítica de colaboração (PCCol). In: LIBERALI, Fernanda Coelho et al. **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola**: recriando realidades sociais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MAGALHÃES, M. C. Pesquisa Crítica de Colaboração: uma pesquisa de intervenção no contexto escolar. In.: SILVA, L. S. P.; LOPES, J. J. **Diálogos de Pesquisas sobre crianças e infâncias**. Niterói, Rio de Janeiro, Editora da UFF, 2010.

MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MARQUES, Janote Pires. A “observação participante” na pesquisa de campo em Educação. **Educação em Foco**, 2016.

MARTINS FILHO, Altino José. **Educar na Creche**: uma prática construída com os bebês e para os bebês. Porto Alegre: Mediação, 2016.

MELATTI, Sheila Pérsia do Prado Cardoso et al. **A arquitetura escolar e a prática pedagógica**. UDESC. Joinville. SC, 2004.

MELLO, Ana Maria. **O dia a dia das creches e pré-escolas**: crônicas brasileiras. Artmed Editora, 2009.

MENEZES, Cláudia Celeste Lima Costa. **A Organização do Espaço de Ensinar e Aprender na Escola de Educação Infantil do Município de Jequié – Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFBA, Salvador, 2008.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira de; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Educação Ameríndia: a dança e a escola Guarani**. Edunisc, Santa Cruz do Sul. 2009.

MOREIRA, Ana Rosa C. Picanço. **Ambientes da infância e formação do educador**: arranjo espacial no berçário. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

MOREIRA, A. R. C. P. Formação em serviço de educadoras de uma creche do município de Juiz de Fora: diálogos com a universidade. **Cadernos para o Professor** (Juiz de Fora), v. 27, p. 33-46, 2014.

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço. O uso da fotografia na formação em serviço de educadores de creche. **Criar Educação**, Florianópolis: UNESC, 2016. Disponível em <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/2874/2659>. Acesso 20/05/21.

MOREIRA, Ana Rosa C. Picanço; ROCHA, Fátima Veról; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de . Ambientes externos da creche: espaços de múltiplas possibilidades para o desenvolvimento e o aprendizado da criança pequena. In: Giselle Arteiro Nielsen Azevedo; Paulo Afonso Rheingantz; Vera Regina Tângari. (Org.). **O Lugar do Pátio Escolar no Sistema de Espaços Livres**: Uso, forma, apropriação. 1ed.Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, p. 45-56. 2011.

MOTTA, Júlia Maria Casulari. Entrevista dialogal: o que pretende de novo?. **Rev. bras. psicodrama**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 93-102, 2009. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-53932009000200008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-53932009000200008&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 02 maio 2019.

MOTTA, Julia Maria Casulari. **Fragmentos da história e da memória da psicologia no mundo do trabalho no Brasil**: Relações entre a industrialização e a psicologia. 266p. Tese (Doutorado em Medicina). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

NÖRNBERG, Marta. Do berço ao berçário: a instituição como morada e lugar de contato. **Pro-posições**, v. 24, n. 3, p. 99-113, 2013.

- NÓVOA, A. **Os professores na virada do milênio**: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. 1999.
- OLIVEIRA, Zilma (org). **Creches**: criança, faz de conta e Cia. Petrópolis. Editora Vozes. 1992.
- OLIVEIRA, Alessandra Giriboni de. **Brincadeira dos bebês em contexto de creche**: a explicitação de uma pedagogia. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. 2019.
- OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 19, n. 35, p. 46-68, maio. 2017.
- PAIVA, Sayhane Rodrigues de. **Pátio escolar infantil**: considerações acerca das escolas municipais de Juiz de Fora – MG. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018.
- PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele**: a arquitetura e os sentidos. Trad. Alexandre Salvaterra. Bookman. 2011.
- PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão**: a natureza, o imaginário e o brincar. São Paulo: Peirópolis LTDA, 2016.
- PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos sociedade e agricultura**, 1995.
- PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.
- RÉJA, Marcel. **Um louco**. L'art chez les fous. Paris, 1907.
- RINALDI, Claudia. **Diálogos com Reggio Emilia**: escutar, investigar e aprender; tradução de Vania Cury. Paz e Terra. São Paulo. 2012.
- ROCHA, G. C. Riscos Ambientais: Análise e Mapeamento em Minas Gerais. **Anais do XIV Seminário de Iniciação Científica**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005.
- ROCHA, Luis Octávio. A escola e a cidade. In: BAUER, Carlos. ROGGERO, Rosemary. LORIERI, Marcos Antônio. **Pedagogias alternativas**. Jundiaí, SP: Paco Editorial. 2014.
- RODARI, Gianni. O homem da orelha verde. In: TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- ROSA, Maria Inês Petrucci et al. uma outra compreensão de currículo. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 198-217, 2011.
- ROSEMBERG, FÚLVIA. Panorama da Educação Infantil brasileira contemporânea. **Anais Simpósio Educação Infantil 2002**. Brasília: UNESCO Brasil. 2003.

RÜSEN, Jorn. Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. História da historiografia (revista on line), n.2, pp.163-209, março. 2009.

SANTANA, Claudia; VASCONCELLOS, V. M. R.; FONTOURA, Helena do Amaral. Vygotsky e arquitetura das interações: um estudo sobre o arranjo espacial na educação infantil. In: FREITAS, Maria Teresa; FISCHER, Bernard. **Crianças e adolescentes em perspectiva: a ótica das abordagens qualitativas**. Juiz de Fora: FEME, 2002. 1 CDROM.

SANTOS, Elza Cristina. **Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia**. Tese (Doutorado em Arquitetura). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.

SANTOS, Claudia Maria Neme. **Instrumento de avaliação da qualidade funcional das áreas livres em escolas de ensino fundamental**. 82p. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2017.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção / Milton Santos**. - 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SARAMAGO, José. **Viagem a Portugal**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SZANTO-FEDER, Agnes. **Uma mirada adulta sobre el niño em acción: el entido del movimiento em la protoinfancia**. Buenos Aires. Ediciones Cinco. 2011

SILVA, José Ricardo; SOUZA, Regina A. M; MELLO, Suely A; LIMA, Vanilda G. **Educação de bebês: cuidar e educar para o desenvolvimento humano**. Pedro e João Editores. São Carlos. 2018.

SOUZA, F. dos S. **A qualidade do espaço construído da creche e suas influências no comportamento e desenvolvimento da autonomia em crianças entre 2-6 anos. Estudo de caso: creche UFF**. Estudo de Caso: Creche UFF. Dissertação (Mestrado em Arquitetura) PROARQ/FAU/UFRJ. Rio de Janeiro, 2003.

TAVARES FILHO, Arthur. **Reflexões sobre a noção de tipo morfológico e o programa arquitetônico: os casos das Escolas Municipais Estados Unidos e República Argentina**. 2005.

TIRIBA, Lea. **Crianças da Natureza**. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF. 2010.

TIRIBA, L. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. Rio de Janeiro/São Paulo, 2018.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: ArtMed, 2005.

TRISTÃO, André Delazari. Infância e socialização: um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TRISTÃO, A. Delazari. **Infância e socialização**: um estudo sobre a educação do corpo nos momentos do parque em uma creche. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

TUAN, Y. **Espaço e lugar**. Difel. São Paulo. 1983.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. *Teoria & educação*, 1992.

VIGOTSKI, L. S. **O Desenvolvimento Psicológico na Infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, São Paulo, v.21, n.4, p. 681-701, 2010a.

VIGOTSKI, Lev S. Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. In: PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**. Análise das traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de Doutorado. Programa de Pos-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB. 2010b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **7 Aulas de LS Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Tradução PRESTES, Zoia e TUNES, Elizabeth. Rio de Janeiro. E-Papers. 2018.

YACALOS-SPINUCCI, Ioana da Cunha Pereira. **Brincar na sala é muito mais chatinho**: concepções de crianças pequenas, educadores e mães sobre a liberdade de ação em duas creches de Jundiaí-SP. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi - 2.ed. Bookman. -Porto Alegre. 2001.

## APÊNDICE A - ENTREVISTA COM A COORDENADORA

### Primeiro momento: Roteiro de questões

Em decorrência da pandemia e do isolamento social, foi preciso traçar um novo desenho para a pesquisa. Como o contrato das professoras não retornaram até o momento, optamos por modificar alguns aspectos da pesquisa. Entre eles, a pesquisa que seria uma pesquisa-formação, ganha novo contorno

Dessa forma, optamos por uma entrevista inspirada pelas características da Entrevista Dialogal e/ou Entrevista Narrativa (não se trata de uma coleta de dados, mas sim uma produção de dados com os sujeitos da pesquisa). entrevista

A escolha por esse caminho de pesquisa está muito relacionado com minhas experiências de infância, minha formação e minha atuação como profissional do magistério que atua na Educação Infantil.

Dessa forma, as minhas experiências foram me constituindo ao longo da trajetória. Foi preciso buscar em minhas memórias algumas lembranças desses fragmentos que construíram a minha história para realizar a pesquisa.

Lhe convido a fazer o mesmo nesse momento:

Pedir permissão para gravar.

Então, Beth, para situar o contexto, creio que vale a pena reforçar que o motivo da pesquisa, que é mostrar que essa instituição desenvolve uma prática exitosa (por isso, precisa ser divulgada) no que diz respeito ao trabalho pedagógico realizado na área externa da instituição, que é o ponto central dessa investigação. Durante a pesquisa – durante as conversas, na observação e analisando os arquivos –, pude observar que o ambiente externo da instituição é bastante utilizado. Agora, gostaria que você fizesse uma narrativa contando um pouco de como deu-se esse processo.

1- De onde vem essa sua preocupação das crianças brincarem livremente do lado de fora? Você teve experiências com a natureza quando criança?

2- Na sua formação inicial para o trabalho docente os ambientes externos foram abordados? Como aconteceu? As pessoas foram convidadas para vivenciarem experiências no ambiente externo durante essas formações?

3- E nas formações continuadas ao longo carreira os ambientes externos foram abordados? Como aconteceu? As pessoas foram convidadas para vivenciarem experiências no ambiente externo durante essas formações?

4- E na sua prática enquanto professora? Como foi?

5- Fale um pouco sobre a formação em contexto realizada na instituição (reuniões pedagógicas). Como ela acontece? As professoras são convidadas para vivenciarem experiências no ambiente externo durante essas formações? Como a área externa é abordada nesses momentos? (Texto, foto, vídeo?)

Durante a pesquisa, pude observar que o ambiente externo é bastante utilizado. Agora, gostaria que me contasse como ele é planejado? Utiliza algum material/recurso?

### Segundo momento: Seleção, análises e títulos das fotos

1- Seleccionamos algumas fotografias e gostaríamos que você comentasse.

2- Depois, que você escolhesse 4 fotos que representem o trabalho pedagógico que acontece no ambiente externo.

3- Dê um título para cada umas dessas 4 que selecionou.

4- Comente o motivo que a levou a estas escolhas.



## APÊNDICE B - TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COORDENADORA

**Eliza:** Hoje é dia Dezenove de Outubro de 2020, nós estamos iniciando uma entrevista narrativa com a Coordenadora da Creche Cônego Francisco Maximiano de Oliveira [...]. A entrevista está sendo por meio da videoconferência Google Meet, pois nós não estamos podendo ter contato físico, devido ao distanciamento social. Bom dia!

**Coordenadora:** Bom dia Kelly, bem-vinda. Prazer falar com você.

**Eliza:** Obrigada pela sua disponibilidade de participar da pesquisa e dessa entrevista A entrevista vai ser gravada e vamos conversar sobre os novos contornos que a pesquisa precisou ganhar nesse momento. Então eu vou apresentar os slides para olharmos juntas, só pra ter uma orientação do que nós vamos conversar agora nesse momento. Você poderia me dizer se está conseguindo ver as imagens?

**Coordenadora:** Sim. Estou conseguindo sim, melhorou bastante.

**Eliza:** Então, essa entrevista tem uma inspiração na entrevista narrativa e na entrevista dialogal. O título da minha pesquisa ficou por enquanto “Lá no quintal: o olhar da Coordenação Pedagógica sobre o pátio externo da creche”.<sup>13</sup> E o objetivo geral da pesquisa é conhecer quais são os sentidos produzidos pela Coordenação Pedagógica sobre o pátio de uma creche parceira/conveniada no município de Juiz de Fora, Minas Gerais. Em decorrência da pandemia e do isolamento social, foi preciso traçar um novo desenho para a pesquisa. Como os contratos das professoras não retornaram até o momento, optamos por modificar alguns aspectos dessa pesquisa. Entre eles, a pesquisa que seria uma pesquisa-formação, ganha novo contorno. Dessa forma, optamos por uma entrevista inspirada pelas características da Entrevista Dialogal e Entrevista Narrativa. Não se trata de uma coleta de dados, mas sim uma produção de dados com os sujeitos da pesquisa.

**Coordenadora:** Sim.

**Eliza:** Então nesse formato de pesquisa, de entrevista, ele está muito relacionado com as minhas experiências de infância. Foi até isso que me levou a pesquisar sobre o espaço externo da creche. Então a escolha desse motivo, desse caminho de pesquisa está muito relacionado com as minhas experiências de infância, com a minha formação e com a minha atuação como profissional do Magistério que atua na Educação Infantil. Dessa forma, as minhas experiências foram me constituindo ao longo da trajetória. E foi preciso buscar em minhas memórias, algumas lembranças desses fragmentos que construíram a minha história para realizar a pesquisa. E agora, vou te convidar para fazer o mesmo. Eu já te pedi a permissão para gravar a entrevista. Para situar o contexto, acho que vale a pena reforçar que o motivo da pesquisa é reforçar que essa instituição que você trabalha, que você é coordenadora, desenvolve uma prática exitosa. Por isso é importante ser divulgada, porque tem um trabalho que teve êxito no que diz respeito ao trabalho pedagógico realizado na área externa da instituição, que é o ponto central dessa investigação. Durante a pesquisa, durante as conversas, na observação e analisando os arquivos, pude observar que o ambiente externo da instituição é bastante utilizado. Agora, gostaria que você fizesse uma narrativa, contando um pouco de como se deu esse processo.

[Pequena interferência no áudio]

**Coordenadora:** Volta só um pouquinho. Como?

**Eliza:** Que você fizesse uma narrativa. Como se deu esse processo, como que aconteceu, como foi acontecendo ao longo dos anos. Desde a sua infância. A questão com o espaço externo desde a sua infância, o contato com a natureza, a sua formação para professora, a sua formação para Coordenadora, sua atuação como Professora e como Coordenadora. Nós vamos fazer aos poucos e você vai entender. Então de início, gostaria que você falasse: de onde vem a sua preocupação das crianças brincarem livremente do lado de fora. Se você teve experiências com a natureza quando era criança?

<sup>13</sup> Na ocasião, esse era o título provisório.

**Coordenadora:** Na verdade eu fui uma criança que brincou bastante. Então, claro que a minha proposta de ressignificação do espaço externo, do quintal, essa preparação me vieram memórias da minha infância e que me ajudaram a preparar todo esse quintal. Eu me baseei nas minhas experiências da infância também. E considero importante o brincar, as experiências um com o outro, a exploração dos elementos da natureza, contato com a natureza. Tive isso e vim reproduzir aqui. Acreditando que a criança precisa desse espaço para o seu desenvolvimento. Então... nas trocas, nas interações, nas experiências. [...] Nós transformamos o quintal juntas, pautada nas minhas iniciativas, nas minhas ideias, nas minhas vivências de infância e com um resultado muito positivo. Porque exatamente dialogou com aquilo que as crianças desejavam também. Partimos da observação... se ia funcionar, se era isso mesmo. Daí fomos colocando elementos para que elas pudessem explorar. Enquanto educadora, o saldo é no sentido de aprendizagem. O foco pedagógico foi esse. Que as crianças se desenvolvessem através do brincar, em todos os sentidos. Em relação ao currículo da Educação Infantil foi assegurada a proposta pedagógica do brincar. Mas como dar qualidade a isso? Como tornar esse currículo vivo? Por que tirar essas crianças da sala? Das mesas? Por que fazer com que as crianças experimentassem coisas novas? Coisas do seu cotidiano? [Pequena pausa] A primeira ideia foi tornar o quintal muito próximo de tudo aquilo que elas já vivem nas suas casas. Respeitando seus repertórios, Toda criança brinca, toda criança sabe brincar, brinca desde o ventre. E como tornar isso significativo aqui na creche? Como tornar esse espaço produtivo e fazer com que as crianças tivessem ricas experiências de troca lá, com tudo aquilo que elas já conhecem? Foi preparado para elas e com elas, mas nada fora do contexto delas.

**Eliza:** Queria que você começasse a falar um pouquinho da sua infância. Onde você morou, como foi, quais eram as pessoas que você se relacionava? Como foi isso pra você, a sua infância?

**Coordenadora:** Eu nasci aqui em Juiz de Fora, tenho quatro irmãos mais velhos que eu e brincávamos muito no quintal. Naquela época, em função de recursos e também não existiam brinquedos prontos, eu e meus irmãos fazíamos os brinquedos em casa. E minha mãe não permitia que a gente brincasse muito na rua. O quintal era muito grande e nós brincávamos os quatro e às vezes alguns colegas vizinhos de várias brincadeiras. Às vezes, usávamos latinhas, folhas, gravetos, a terra, a água, pra fazer a comidinha, pra fazer o boneco, pra fazer a transformação do produto ou alimento aquilo que “a gente” tinha em mente, imaginando. Foi uma infância muito rica porque nós crescemos juntos, brincamos muito e até hoje a gente brinca muito. Lá em casa a gente costuma se reunir nos finais de semana e brinca de alguma coisa: adedanha, buraco, baralho. Sempre tem um jogo, uma coisa para dar uma alegrada. E aí fazíamos muitas coisas legais. Fazia cozinhadinha, brincava com latinhas. Ah, e o esmalte. O esmalte era uma flor chamada beijo<sup>14</sup> de várias cores. Adorava o rosa choque! Então botava as unhas, os esmaltes... Aquelas folhinhas da flor beijo... Então... usava roupas da nossa mãe, sapatos maiores, bolsas velhas que os adultos já não usavam mais... Enfim, brincávamos o dia todo assim. O mais legal é que somos três mulheres e um homem só. Nunca teve essa distinção entre menino e menina. Meu irmão brincava conosco das mesmas brincadeiras e nós brincávamos com ele das mesmas brincadeiras. Então era a hora de jogar futebol, jogava futebol. Tinha uma brincadeira que eu amava. Eu falo que é uma Geografia fantástica. Não sei se você ouviu falar, nem sei se tem esse nome, mas nós chamávamos essa brincadeira de finco<sup>15</sup>. Era um ferrinho com uma ponta, hoje até perigosa a gente podia machucar ali, mas enfim brincávamos assim. Esse finco a gente jogava no chão porque o quintal era de terra, não tinha cimento. Jogávamos esse finco no chão e ali a gente ia traçando as linhas, ou seja, de um ponto ao outro nós fazíamos pontos. De um ponto ao outro, aquilo virava um mapa! Olha, hoje a gente tem ideia dessa Geografia toda. De onde a gente queria ir... Muito legal!

<sup>14</sup> Referindo-se à *Impatiens walleriana* ou *Pelargonium*, flor popularmente conhecida como “Maria-sem-vergonha”, “beijo” ou “beijinho”.

<sup>15</sup> Também conhecido como jogo do “finca”.

Essa era a brincadeira especial do meu irmão, tinha uma outra brincadeira: o beto. Um fica lá, outro cá a *gente* joga a bola, tem triângulo de taquarinha... e muitas brincadeiras... muitas, muitas. Uma infância muito rica, que me incentivou e me motivou. Essas memórias me levaram a entender e a propor a tirar essas crianças das salas. Porque fica claro para mim a partir da minha trajetória enquanto educadora hoje, enquanto criança que fui, enquanto adulta e mãe que sou, o importante é o brincar pelo brincar. Então, o lugar delas é no quintal brincando. Mas hoje, para isso, como estamos no espaço de Educação, pedagogicamente tem que alinhar tudo isso. [Pausa] Não é como nossa mãe fazia no passado... brincávamos intuitivamente.

**Eliza:** Sim. E na sua formação inicial para o trabalho docente, você acha que os ambientes externos foram abordados? Se eles foram, como aconteceu? As pessoas foram convidadas a vivenciar experiências no ambiente externo durante essas formações? Ou não, você acha que não teve na sua formação, especificamente na sua?

**Coordenadora:** Dada a importância desse brincar e dessas experiências no quintal, eu comecei a conversar com a minha equipe de trabalho. Aproveitei para trazer essas ideias para a formação continuada. Então comecei a motivar, a sair das salas, levá-las para o quintal, mas para isso, tinha que desconstruir muitas coisas e construir muitas coisas. Desconstruir aquelas ideias tradicionais de que a criança comportada é aquela que fica sentadinha na mesa, que ela precisa ficar ali que eu só tenho domínio se ela estiver ali. Então tivemos que desconstruir isso. Criança brinca, briga, bate, troca, morde. Tudo isso é experiência. Empurra, toma o brinquedo. Rasga, quebra... tudo isso é aprendizagem [Pausa] Então, eu tive que desconstruir primeiro essa preocupação de limitar a criança na mesa. Só com jogos, massinha, desenhos. Eu tive que desconstruir e mostrar que brincar lá era tão importante quanto tudo que elas faziam dentro da sala de aula. Diferentes experiências... e que a gente podia administrar isso muito bem. E que essa questão de disciplina da criança retida, isso era uma ideia que já não condiz com a Educação Infantil de zero a três anos. Ela se movimenta em função das experiências que deseja adquirir. Fui trazendo esse assunto e através das reuniões de formação propondo, inclusive, experiências com os funcionários lá no quintal também. Para que eles pudessem vivenciar o que eu estava propondo e o que iríamos oferecer às crianças. Então só aprendi a fazer, fazendo. Não tinha outro jeito de mostrar como a coisa iria acontecer se eles não vivenciassem momentos lá também. Isso foi importante? Muito. Foram entendendo que era possível. Foram aprimorando, gostando... e passaram a não viver sem o quintal mais. E aí a troca foi compartilhada e muito rica.

**Eliza:** Sim. E durante a sua formação? Você acha que foi abordado? Você acha que o espaço externo foi contemplado durante o curso, na sua formação?

**Coordenadora:** Não. Quando eu fiz Magistério não se fala no brincar. Era tradicional. E na Pedagogia, também não. Falava da brincadeira, mas não desta brincadeira espontânea de quintal, espaço externo isso não foi abordado. Hoje lendo, pesquisando, participando junto com equipes da secretaria de Educação, a nossa visão pedagógica também foi mudando. Daí fui mudando meus pensamentos também, entendendo de uma forma o que era o brincar e a sua importância para a criança.

Então as formações junto a Secretaria de Educação foram de fundamental importância para que hoje eu pudesse ter essa visão. Sem ela, talvez eu tivesse presa ainda naquela Pedagogia tradicional. Para mim, foi relevante, na verdade tudo o que eu vivi lá, junto com a equipe da Educação [referindo-se à SE] vim trazendo pra cá. Então a partir do que você ouve, do que vê, você vai refletindo e vai trazendo. Vai aprimorando.

**Eliza:** Quanto à formação, nessas formações continuadas na Secretaria de Educação, a área externa foi abordada? As pessoas foram convidadas a vivenciarem alguma experiência na área externa?

**Coordenadora:** Sim. A vivenciar, inclusive. Professor Jader ajudou muito nessa época. Porque eu digo que eu tenho as minhas experiências muito pautadas nele [referindo-se ao professor Jader] que começou conosco lá essa trajetória [referindo-se à construção do currículo da Educação Infantil do município]. Nós de creche, viemos da assistência social. Até 2008/2009... nessa transição, nosso pensamento de creche era de assistência social.

Então depois desse convênio, a partir de 2009, o professor Jader veio com a equipe da Educação [SE] colaborando para que o currículo fosse construído. Para que ele [o currículo] fosse construído, teve muito trabalho deles [SE, UFJF e outras universidades convidadas], mas muito trabalho nosso também [das profissionais da creche]. Muita mão na massa! Realmente muita mão na massa! Enfim, como falei anteriormente, foi uma desconstrução e uma construção. Hoje, me vejo muito mais pedagogicamente [inaudível] em relação ao zero a três anos, muito mais capaz do que no passado. O meu olhar é outro, meus avanços foram relevantes para o que vi e vivi [Pausa] de extrema importância lá [referindo-se à formação], para que eu pudesse atuar aqui [apontando para o chão da creche]. Então, isso foi muito sério para mim, ou seja, uma formação pedagógica condizente com a idade zero a três anos. É assim que eu entendo.

**Eliza:** E na sua prática, enquanto professora, você já utilizava os espaços externos das instituições com as crianças? Você tinha essa consciência? Conta um pouquinho sobre você enquanto professora iniciante.

**Coordenadora:** Na verdade eu brincava muito com as crianças. Sempre brinquei muito com elas. Dentro da sala, nos pátios... as minhas turmas sempre brincavam muito e cantavam muito. Ocorre que eu não tinha essa visão de área externa. Eu fazia, eu brincava, mas a área externa não tinha essa importância pedagógica pra mim. Isso eu fui adquirindo a partir das formações de 2009 pra cá e colocando isso em prática. Mas até o presente momento, e com as minhas turmas, eu posso confessar que sempre fui uma educadora de brincar e cantar muito com elas, de muito movimento. Isso por acreditar que essa idade é de movimento, ela aprende tocando, fazendo, mexendo. Nós não tínhamos, lá na assistência social, essa visão pedagógica da importância dessa elaboração, do brincar lá no quintal, dessas experiências, dessas vivências e muito menos do respeito ao repertório cultural das crianças. Nem levava isso em consideração! Brincava e pronto! Era as minhas brincadeiras e acabou. Era aquela coisa *formatadinha*. Hoje o pensamento é outro, completamente diferente. Brincavam, sem essa noção, mas brincavam.

**Eliza:** Eu coloco isso na minha introdução: que eu brincava com as crianças pelo prazer que eu tinha de brincar, porque eu vivi isso. Eu vivenciei isso enquanto criança. Eu não sabia da importância que tinha, só soube dessa importância depois da graduação.

**Coordenadora:** Na verdade repetimos as nossas experiências iniciais, com consciência e responsabilidade. Mas a noção mesmo elas foram adquiridas bem depois.

**Eliza:** É o que você falou dessa formação pedagógica, que aconteceu depois.

**Coordenadora:** Hoje, eu me vejo como uma outra Pedagoga. Completamente diferente, Graças a Deus, ainda bem!

**Eliza:** Fale um pouco sobre a formação em contexto realizada na instituição (reuniões pedagógicas). Como ela acontece? As professoras são convidadas para vivenciarem experiências no ambiente externo durante essas formações? Como a área externa é abordada nesses momentos? Usa textos, fotos, vídeos? Fale mais um pouco sobre isso, o que mais você usou para trabalhar com as professoras?

**Coordenadora:** Faço a pauta. Monto a pauta com texto, com vídeo com materiais produzidos com as crianças, com vídeos produzidos dentro da própria creche com relação a ressignificação de espaços, em relação à criança e ao brincar. [...] Então as formações são fundamentais para a formatação desse trabalho, para a compreensão das pessoas, das educadoras com relação às propostas, mas para isso eu procuro fazer uma formação compartilhada, motivando a participação, pensar essa formação juntas. Discutir o que nós vamos levar para a formação antes dela acontecer, mas sempre pautadas nas nossas experiências. Levo texto, levo vídeos, vídeos baixados, vídeos produzidos aqui dentro, fotos, exposição dos trabalhos, textos, pesquisa, livros, deixo sempre material a disposição e procuro sempre deixar uma atividade para que seja apresentada no início da próxima semana. Elas iam me dando retorno daquilo que foi proposto na reunião. Temos também algumas parcerias, trazendo pessoas que possam dialogar conosco. Valéria<sup>16</sup>, por exemplo, enfim outros convidados. Comumente? Não! Apenas quando eles têm a ver com o assunto

<sup>16</sup> Valéria Serrão, estudiosa da abordagem Pikler.

que nós queremos tratar aqui na creche. Eu procuro fazer uma reunião bastante dialogada, com bastante interação e vivências também. É importante fazemos uma troca bem dinâmica.

**Eliza:** Durante a pesquisa eu pude observar que o ambiente externo é bastante utilizado, como já colocamos no início. Agora eu queria que você contasse um pouquinho de como ele é planejado. Se utiliza algum material ou recurso. Como você e as professoras planejam o uso desse espaço externo?

**Coordenadora:** Então, a partir da nossa proposta com o espaço externo, o quintal virou o nosso mimo. Então nós cuidamos juntas do quintal. Uma preciosidade muito grande! Um mimo! Tudo ali é muito bem pensado, bem planejado, pensando se a criança vai gostar daquilo ali. Então, a partir das nossas experiências vamos propondo a organização dos espaços. Sozinha? Não. Com as Educadoras. Até porque, não pode ser um trabalho meu. Tem que ser um trabalho com elas. Aliás, tem que ser um trabalho coletivo da creche, onde todos vão participar. Então, o quintal é um mimo para todas nós. Todos os objetos que estão lá, foram postos intencionalmente. Nós queremos alguma coisa com aquele objeto colocado lá. Seja para ver a funcionalidade dele junto à criança, mas nós queremos ver o que acontece com aquele objeto, portanto ele é pensado. Nos momentos de planejamento, caminhamos pelo quintal e vamos pensando o quintal... Vamos trocar os elementos dessa árvore? Esse móvel já deu... vamos trocar por outra coisa? [...] E o planejamento acontece nas conversas ali.

**Eliza:** Há interações entre as turmas ali no quintal? Se há, como elas acontecem? Elas têm um horário fixo, ou elas podem ir livremente? Conte um pouco sobre a rotina, sobre a utilização desses espaços externos.

**Coordenadora:** Eu cheguei à conclusão de que eu não poderia criar um cronograma de utilização daquele espaço. Porque, a partir do momento que eu considero que o brincar é livre, que no brincar acontecem interações e que a creche é também um espaço de convivência, eu não posso colocar horário para eles brincarem. Elas vão para o quintal quando elas querem ir. Pedem pra ir: vamos no quintal hoje?! Vamos no quintal agora?! Que horas vamos sair do quintal? Quando quiserem, elas vão sair do quintal. [Pausa] Se eu fizer um cronograma de utilização daquele espaço, eu limito o brincar. Se eu marcar horário para uma turma subir e a outra descer, a hora que a coisa tá ficando boa, você tá me tirando? [Colocando-se na condição de uma criança brincando no quintal]. Não! Não é assim. Então, eu entendo que eu não posso fazer isso se a minha proposta é o brincar. Não é brincar? Então, vamos brincar! Claro que temos que respeitar alguns horários de rotina das crianças, mas isso é acordado com elas também. E o mais interessante é que o mesmo desejo que nós temos de ir para o quintal, elas [as crianças] têm mais ainda, porque aquele espaço ficou muito bom para elas. E é muito rico isso. Depois que pegamos esse caminho, não tem como voltar. [...] Acho que você [referindo-se a pesquisadora] vai ter um material muito rico pra apresentar aí... exatamente essa desconstrução dessa pedagogia tradicional, dos medos, do medo do lugar... do não pode isso, não pode aquilo... do quintal irregular. Aqui o quintal tem morro e eles brincam com uma facilidade, com uma dinâmica surpreendente, né! É maravilhoso! Aí, a gente entende que os medos são nossos! Pra elas, é um desafio. Pra nós, é medo. Então, isso precisa ser desconstruído. Isso foi ao longo do tempo. Foi ao longo do tempo pra mim também. Foi muito estudo, muita reflexão. Muito desejo de dar às crianças algo significativo nas suas vidas e que a creche não fosse apenas um lugar de passagem, mas que a creche ficasse pra sempre na memória delas. E que elas pensassem: lá aconteceu alguma coisa relevante que contribuiu com minha infância.

### **Segunda etapa entrevista: fotografias**

**Eliza:** Vou apresentar agora alguns registros sobre o espaço externo da creche. Esses registros foram realizados por mim, durante a observação do campo, ou pela própria instituição (retirados dos acervos). Eu selecionei algumas e gostaria que você olhasse cada uma delas. As imagens foram numeradas de um a dez. Aí, queria que você observasse e comentasse o que lhe viesse à memória sobre cada imagem, cada cena apresentada. Depois, queria que você escolhesse quatro dessas fotos. As fotos que você acredita que representam o trabalho pedagógico realizado do lado de fora. Depois que você escolher as

quatro, vou pedir para você escolher um título, falando o motivo que a levou a escolher essas imagens, esses registros. Vamos conferir se você consegue ver bem as imagens.

**Coordenadora:** Sim, sim, vejo.

**Eliza:** Imagem 1



**Coordenadora:** Então... elas estão no quintal e eu vejo várias coisas. Algumas estão subindo o morro, experimentando o degrau. Outros estão atentos aos movimentos dos seus amigos, mas todos estão explorando de alguma forma. Estão atentas, olha!

**Eliza:** Imagem 2



**Coordenadora:** Esses rolos foram fantásticos. Eu ganhei esses rolos e colocamos no quintal à disposição das crianças para ver o que iria acontecer. Queríamos ver o que as

crianças iriam fazer com isso. Foi um momento de brincadeira que se destacou. Elas estavam brincando de telefone sem fio. Usavam esses rolos todos os dias de várias maneiras. Quando era criança, eu usava latinha para isso, pra brincar de telefone sem fio.

**Eliza:** Imagem 3



**Coordenadora:** Essa também é fantástica! Os caixotes foram colocados e olha a sequência que as crianças enfileiraram esses caixotes. Eu amo essa foto. Acho que tem até um pensamento lógico matemático ali, né! Um atrás do outro... Fizeram carros, mesas, com esses caixotes. E o caixote virou um trenzinho. E o Gabriel era o que sempre ficava na frente. Ele dirigia esses caixotes aí... ele era sempre o maquinista do trenzinho.

**Eliza:** Imagem 4



**Coordenadora:** Foi a ideia de um painel sensorial, que colocamos vários objetos das crianças. O objetivo ali era que as crianças explorassem texturas e sons. Vimos a riqueza da grande curiosidade das crianças em relação aos objetos que colocamos ali. O que me chama mais atenção nessa foto é que os objetos colocados ali, eram objetos do cotidiano das crianças, não havia nada novo. Era tudo da sala delas. Na verdade, pegou emprestado na sala de atividade delas, eram coisas que estavam nas caixas organizadoras e que eles já brincavam dentro das salas. Mas quando nós trouxemos esses brinquedos para o painel no quintal, eles tiveram um outro olhar. Parecia algo novo para elas. E foi... Foi uma experiência nova. Não colocamos brinquedos novos, que eles não conheciam.

**Eliza:** Imagem 5

**Coordenadora:** Ah, estão brincando com terra, né. Não cabe mais pensar em contato com a natureza apenas com grama. O objetivo foi que as crianças brincarem livres na terra, com folhas, com gravetos. Elas se agruparam e se sentaram para brincar. Engraçado que elas não brincam isoladas, estão sempre juntas. Então elas se juntaram ali e começaram a explorar os objetos da natureza. Fizeram buracos com o graveto, escreveram no chão, fizeram massinha com água e terra. O agrupamento é interessante, né. Elas se juntaram ali espontaneamente.

**Eliza:** Imagem 6



**Coordenadora:** Ah! [risos] Banho de mangueira! Foi muito legal. Foi uma festa na creche. Mandamos um bilhete para as famílias falando sobre um banho de mangueira porque estava fazendo muito calor. As educadoras sempre com aquela preocupação, né, com as reações dos familiares. Que a mãe de fulano não ia gostar porque ele tem bronquite, beltrano tem aquilo... Que as crianças poderiam adoecer... isso não vai dar certo... Eu falei: vai dar certo! Nós vamos mandar um bilhete, colocar cartaz, conversar na portaria, pedir pra trazer roupa de banho ou uma roupinha extra para trocar. Contamos para as crianças. Olha, vou te contar...a semana inteira elas falaram do banho de mangueira. Até chegar a data, foi uma ansiedade muito grande. E o mais bacana é que, pra elas, não parecia um banho de mangueira, pra elas, parecia uma cachoeira E olha que o esguicho da água nem era tão grande. Mas a emoção de estarem ali, se molhando, foi muito legal. Elas brincaram, compartilharam o momento e interagiram muito naquele dia. Foi uma troca muito linda! Foi uma festa!

**Eliza:** Imagem 7



**Coordenadora:** Telefone! Esse telefone, eu ganhei. Ele é antigo e muito pesado. Interessante que as crianças sabiam que se tratava de um telefone, né. Mas o que elas conhecem de telefone hoje, é muito diferente, é um celular. Um telefone desse tamanho, acho que muitos nunca tinham visto. Nós mostramos como apertar os números. Arrumamos fichas velhas... apareceram fichas antigas e fomos ensinar para as crianças como era usado, né. E eles começavam diálogos naquele telefone: alô, alô! Ih, caiu o sinal! É como se estivessem usando um celular. Aí as professoras começaram a trazer vários outros modelos de telefones mais antigos para que as crianças conhecessem e colocamos lá no quintal também. Uns menores, uns sem fio para que ela tivessem oportunidade de conhecer outros telefones, além do celular.

**Eliza:** Imagem 8



**Coordenadora:** A nossa cabana! A nossa tenda! Essa foi muito interessante! Na verdade, eu queria fazer casa na árvore para as crianças. Mas na creche não tinha árvores que dessem pra fazer isso, que aguentasse o peso de madeiras. Então, eu fiquei conversando com as funcionárias, pedi sugestões para as auxiliares de serviços gerais, que cuidam da limpeza do quintal, né. Conversei primeiro com elas, porque as auxiliares de serviços gerais estão sempre participando, sempre se envolvem e ficam empolgadas. Além disso, quando elas estão cuidando do quintal, estão sempre observando crianças brincando. Elas dão sugestões de coisas para colocar no quintal, trazem objetos... Aí, elas deram a ideia de fazer uma parreira de chuchu para as folhas darem sombra na cabana. Então, foram lá fazer parreira e plantaram o chuchu. Quem fez foi *a gente* mesmo... furamos, colocamos a madeira... Mas o chuchu não pegava, morria... demorou muito tempo pra vingar. Custou, mas começou a crescer. Começamos a pensar o que poderia ser feito até as folhas chegarem no teto. Enquanto isso fiquei pensando: até as folhas crescerem, o que podia ser feito? Como eu brincava de cabana com seus irmão quando era criança e minha mãe também deixava fazer cabana com tecidos amarrados, e perguntei pro pessoal: vai ser só cabana? E só vamos usar quando o chuchu crescer? Aí comecei a perguntar pra elas se elas já tinham brincado de cabana quando eram crianças, perguntei que coisas que elas levavam pra cabana? E elas foram dizendo que levavam biscoitos, bonecas, latinhas, lanches. Aí, eu pedi pra que elas pensassem em objetos pra trazer pra cabana do quintal da creche. Aí, começaram a trazer objetos de suas casas: potinhos, panelinhas... Mas tinha pouca coisa. Aí, pedimos para as famílias que eles mandassem as sucatas: potes, embalagens, panelas, utensílios que não fossem mais utilizados em casa e que aqui seriam transformados em brinquedos. Foi até aí que nós começamos a estudar sobre a abordagem Pikler e o nosso pensamento mudou, porque nós começamos a entender que não eram sucatas, eram objetos e brinquedos não estruturados. É uma diferença muito grande, né!? Então, fomos separando os objetos baseados nas nossas experiências de infância também e o que achamos que daria certo colocar na cabana. Fomos colocando caixotes, potes, enfim... E a parreira de chuchu não crescia... nossa ansiedade não estava respeitando o tempo da natureza. Então, falei: vamos fazer uma cabana sensorial. Fizemos umas cortinas com vários elementos lá, já que o chuchu demorou a brotar, né [risos]. Interessante que não aparece nessa foto aqui, mas a riqueza dessa cabana vai muito além, ela é imensurável! Uma criança com TEA matriculada na creche, na inserção, a família falou que ele não tolerava texturas, que tinha muita dificuldade de colocar a mão na terra, por exemplo. Mas nós temos fotos dele na cabana também... e brincando com tudo da cabana. Começou a experimentar texturas, manipular os objetos, tudo a partir das brincadeiras do quintal. Enquanto estava na sala, nós percebemos que ele realmente tinha arrelia das texturas, não

colocava a mão nas coisas. Mas com as experiências coletivas no quintal, junto com as outras crianças, ele começou a explorar, tocar no barro, na terra. Depois, ele começou a aceitar a massinha na sala. Mas ele começou com o barro, fazendo estátuas com barro.

**Eliza:** Imagem 9



Coordenadora: Pé de feijão! [risos] Essa corda estava no quintal e era usada pra tocar, pra pular corda. Mas as educadoras sempre contam muitas histórias para as crianças nas “Sextas culturais no quintal”. Elas colocam colchas de retalho, almofadas, montam cenários pra contar histórias. E essa professora é muito boa contadora de histórias. E ela contou a história do “João e o pé de feijão”. E aí, ela teve a ideia de amarrar a corda na árvore. E a árvore se tornou o pé de feijão e as crianças se sentiam o próprio gigante da história quando escalavam o muro para chegar na parte de cima dele que virou o pé de feijão. Era muito desafiador para as crianças. Daí também surgiu o projeto “Um pé de amor”. A corda não saiu mais daí e a árvore se perpetuou como pé de feijão. Nessa cena eu penso muito na questão do desafio, da superação, porque muitas crianças tinham medo de escalar e a educadora ia ajudando a superar o medo, dando segurança para as crianças que queriam subir. E aquela corda nunca mais saiu do quintal. Era utilizada também de outras formas. Olha, principalmente as crianças dessa turma ficavam muito no quintal, então elas se apropriaram dele de uma maneira muito intensa. Na verdade, eles se apropriaram do quintal de uma maneira [pausa]. Eles se apoderaram do quintal. Aquele era o lugar delas. Elas é que direcionam o trabalho que seria desenvolvido. Ali, elas brincavam, falavam e a professora ia conduzindo o trabalho de acordo com isso.

**Eliza:** Imagem 10



Coordenadora: Ah... Animal na creche! É muito legal. Como o quintal foi pensado para garantir experiências e tudo que foi posto lá, foi considerando as experiências que as crianças já trazem de casa, tentamos aproximar essa realidade. O convívio com os bichinhos de estimação é importante para a criança. Por que ele traz relevantes significados, principalmente o do cuidar, do amor... E aí, sempre, em todas as unidades que trabalhei, eu gosto de bichinhos na creche, porque eu gosto dessa interação com a criança. E dessa vez, nós ganhamos um galo Brahma. Ele veio para creche menorzinho, mas cresceu rápido. As crianças ficaram loucas com ele. Fizemos a casinha dele lá, o galinheiro cercadinho, botamos ele lá. Inicialmente ele não cantava e depois ele aprendeu a cantar. E aí quando ele aprendeu a cantar foi a hora de tirar ele da creche por que ele não me deixou em paz por causa da cantoria [risos], mas as crianças eram apaixonadas por ele. Ele era mansinho. Iam dentro da casinha dele para colocar água, para colocar comidinha. Todo mundo queria colocar comidinha, cuidar do galo. Mas nenhuma criança apertava, espremia ou machucava o galo. Só cuidava! E a curiosidade de ver e descobrir como o galo estava e o que ele fazia de diferente. Então chegou sem cantar e depois cantava. A gente também chega na creche sem falar e depois fala, ele não sabia subir agora já sabe. A gente também entra sem saber andar na creche, e depois aprende. Essas comparações, desse desenvolvimento dele. Foi importante para elas acompanharem essas etapas e se aproximarem da realidade delas. Porque não temos crianças aqui na creche só da [rua] Olegário Maciel. Aqui é uma creche que atende a cidade toda. Então, tem crianças aqui que são da zona rural. E a intenção é aproximar a creche do cotidiano delas. Até para que fiquem mais atraentes para elas. E elas contribuem também com isso, porque elas vão trazendo também coisas lá da suas vivências, das suas experiências cotidianas. É uma troca entre nós e elas. Porque nos ensinam o tempo inteiro. [...] Pode passar. Tem mais?

**Eliza:** Não. São só essas fotos. Agora eu vou passar para você. Você consegue ver? Você vai escolher quatro dessas imagens. Pode demorar, não tem problema, pra você pensar com calma. Vou repassar as imagens de novo.

Coordenadora: A hora que eu escolher eu te falo.

**Eliza:** Eu vou passar todas pra você lembrar. E depois eu volto e você vai me falando. [Apresentando as imagens] Imagem 1, Imagem 2, Imagem 3, Imagem 4, Imagem 5, Imagem 6, Imagem 7, Imagem 8, Imagem 9 e Imagem 10. Agora eu vou voltar no início. Quer um tempo para pensar?

Coordenadora: Pode voltar que eu vou te falando. Esse eu gosto muito [referindo-se à Imagem 10]

**Eliza:** Agora vou voltar. Aí você vai me avisar quando for uma delas.

**Coordenadora:** vamos parar nessa [sobre a Imagem 2]. Você quer que eu fale sobre ela?

**Eliza:** Queria que você escolhesse um título para essa imagem.

**Coordenadora:** Telefone sem fio. Pode ser?

**Eliza:** Pode, você que vai escolher. Uma legenda ou um título para a imagem.

**Coordenadora:** O maquinista [Imagem 3]

**Eliza:** Essa é uma das quatro?

**Coordenadora:** Essa é maravilhosa!

**Eliza:** Então a segunda imagem é a Imagem 3, o maquinista é o título?

**Coordenadora:** É. Eu estou pensando em título de acordo com o que eu acho que eles estão brincando, tá?

[Pesquisadora segue passando as imagens]

**Coordenadora:** Deixa eu pensar nessa aqui...

**Eliza:** Imagem 7 ou Imagem 8?

**Coordenadora:** Eu vou pensar nas duas, mas pode parar nessa aí [Imagem 8], que eu vou pensar numa legenda para ela.

**Eliza:** Vou voltar na 7 e vou voltar na 8. Aí você também se quiser falar o porquê que escolheu, tá?

**Coordenadora:** Essa é uma brincadeira de casinha, né? [Imagem 8] “Brincadeira de casinha”. Vamos dar o título dela aí, porque na verdade é isso que eles estão fazendo nesse momento. Brincando disso mesmo, olha aí.

**Eliza:** A terceira imagem que você escolheu é a Imagem 8.

[Pesquisadora segue passando as imagens]

**Coordenadora:** Essa imagem me traz um momento de muita curiosidade. Mas assim, eu acho que ela tem vamos colocar assim: Fantásticas Experiências, ou poderia colocar: o cotidiano da creche também. Faz parte. Experiências do cotidiano da creche, eu acho. Fica legal!

**Eliza:** Experiências do cotidiano da creche. Agora eu queria que você me falasse sinteticamente, não precisa nem se aprofundar muito, o motivo pelo qual você escolheu essas quatro entre as dez (Imagem). Por que você escolheu essas fotos? Por exemplo, a Imagem 2.

**Coordenadora:** Essa figura do telefone sem fio, eu escolhi exatamente por que essa foto. Remete a forma deles brincarem... a minha infância. Amarrava um barbante nas duas latas, ficava a uma certa distância e falando. Então eu estou dialogando e descobrindo diferentes sons ali. Elas não estão preocupadas com o que está à volta delas e muito menos com a imagem. Elas estão preocupadas em descobrir o som que sai dali. Entra num cano e chega no outro. Isso é fantástico! Que som que sai? Eu falo, mas que som que sai? Então eu acho ela incrível essa foto. Pode passar.

**Eliza:** A próxima é essa que você escolheu [Imagem 3].

**Coordenadora:** Essa foto eu chamei de “O maquinista”, por que sempre o Gabriel liderava essas brincadeiras com o caixote, que eram uma paixão exclusiva dele. Maquinista e vagões, mas o que me chama a atenção nessa foto e as brincadeiras com os caixotes postos lá, é a organização que eles utilizavam para formatar essa brincadeira. Eles enfileiram esses caixotes de várias formas. Alinhavam um atrás do outro, um do lado do outro, um em frente ao outro, sabe? Um de costa para o outro, sempre eles dentro dos caixotes. Aparentemente era uma imaginação de transporte. Meios de transporte. A organização, a disposição e o número desses caixotes eram sempre equivalentes. E tinha sempre alguém liderando essa brincadeira. Era muito legal. Temos muitas fotos desses caixotes alinhados de muitas formas.

**Eliza:** A próxima que você escolheu foi essa [Imagem 8]. Você pode falar um pouquinho porque você escolheu?

**Coordenadora:** Ela me remete realmente ao pensamento de brincadeiras da infância. Das quais eu brincava também, explorando a natureza, os elementos da natureza e também as brincadeiras de casinha. Interessante que, inicialmente, eu falei com você que lá na minha infância, na minha casa não tinha brincadeira de menino ou de menina. Aqui na creche

também não. Veja bem que tem várias meninas e o [ocultamos o nome] nessa brincadeira. Brincadeira é brincadeira. Brincar é brincar! Não existe brincadeira de menino e nem brincadeira de menina. É o brincar. Então fica claro isso pra mim: não tem brincadeira pra ele e nem pra ela. Mas tem o brincar. Tem a brincadeira. Juntos. Meninos e meninas. Sem distinção de gênero. É o que me remete a essa foto.

**Eliza:** É a última que você escolheu [a Imagem 10]. Você pode falar um pouquinho?

**Coordenadora:** Então, essa foto é o cotidiano da creche e a realidade de muitas das nossas crianças. Como eu já tinha colocado, haja vista que nós temos alunos da zona rural, inclusive. Tem experiência, vivências com bichinhos, bichinhos de estimação e aproximar dessa realidade foi muito interessante, uma experiência muito bacana para a gente. Crianças que não tinham contato com bichinhos passaram a ter. E as crianças que já tinham, ensinaram como ter. Uns ensinando aos outros. A dar comidinha, a pegar, o que é um bichinho, qual a importância dele. Enfim, a troca entre as crianças foi muito rica. A foto me remete ao cotidiano das crianças, às vivências das crianças em casa e na creche. O objetivo foi juntar isso aí. Aproximar.

**Eliza:** Vou encerrar a apresentação para retomarmos. Vamos levantar esses dados e essas informações, nem anotei agora, nesse momento, porque ficará a imagem e o registro que vamos utilizar depois para a transcrição. Você tem alguma coisa para acrescentar?

**Coordenadora:** Ah dizer, foi uma experiência muito legal estar participando com você aí e seu trabalho. Está sendo muito bom para nós aqui na creche, está contribuindo muito porque na verdade o que você vem trazendo, o que você vem motivando também é a reflexão para entendermos se estamos no ponto certo ou não estamos. Então, todas as vezes que você vem, você me motiva a refletir sobre aquilo que a gente tá fazendo. Se está certo ou se não está, porque todas as vezes que alguma coisa ou alguém me obriga ou me diz que eu tenho que pensar, está me motivando. E eu começo a refletir se eu estou no caminho certo. E revendo essas imagens e conversando com você agora, entendo que estamos no caminho certo. Que o papel da creche é mesmo o de educar através das experiências, do respeito às experiências das crianças. E nada melhor do que nos pautarmos naquilo que de fato é da infância, não preciso de papel, de nada elaborado aqui para elas. Elas são responsáveis por essa elaboração. [Pausa] O que eu preciso é estudar para transformar esse espaço. Ser capaz de entender e compreender a importância desse brincar. Todas as vezes que eu estou com você, me faz acreditar que a creche realmente encontrou o seu caminho. Que não dá para voltar atrás, porque não vamos conseguir ter outro pensamento a partir do momento que colocamos isso em prática e vimos o resultado disso. O quanto foi importante para nós e para as crianças, para o desenvolvimento delas. Eu falo... a creche toda, inclusive para as famílias que participaram também que vivenciaram algumas experiências e os resultados vão chegando em casa. Então meu saldo é de que todas as turmas que passaram por mim aqui, todas, as de maior desenvolvimento, as mais felizes, de maior aprendizagem e experiência, eu posso te garantir que foram essas que vivenciaram as brincadeiras de quintal. Então ele não sai mais da gente, sempre com a preocupação de organizar, com a seriedade e preocupação de organizar e tornar esse espaço pedagógico para a criança. Nós Educadores temos a intenção, a intencionalidade e isso precisa ser colocado em prática. Então eu fico muito grata por ter você como parceira e me fazer pensar e motivar a pensar tudo isso.

**Eliza:** Eu que agradeço a oportunidade de abrir as portas da creche para a pesquisa. Aprendemos todo dia, a cada imagem, a cada figura, a cada conversa, a cada profissional da equipe que presta serviços de limpeza, você... o envolvimento das pessoas faz toda diferença. Percebemos que todo mundo participa, que todo mundo entende que é formador, que é responsável pela educação e tem um papel no trabalho pedagógico da creche. Isso reverbera no trabalho pedagógico no final das contas. Então, é importante destacar isso, trazer isso para outras pessoas. Para refletir, para levar outras pessoas a refletirem que é possível.

**Coordenadora:** Possível e simples. Este saldo é de custo zero. Porque não me custou nada [referindo-se ao valor monetário]. Me custou estudar, me custou pensar, mas ele não tem gasto. Porque, às vezes, a unidade, a instituição fica presa a gastos: “mas eu tenho que

colocar isso, tenho que colocar aquilo” [referindo-se às colocações comuns entre as coordenadoras]. Você só tem que pensar, você tem que estar motivado a pensar com seriedade, acreditar que é possível. [Imagem congelada por alguns segundos]. Toda a creche precisa se envolver. Funcionários, famílias, coordenadoras e crianças...tem que abarcar a mesma ideia, gostar da mesma coisa, compreender o processo. Então, assim, depois disso não é possível voltar. **Depois disso, vamos ficar lá no quintal.** Espero ter ajudado de alguma forma, não tenho muita prática pra falar assim não. Eu falo do meu jeito.

**Eliza:** A entrevista narrativa é exatamente isso. Falar das experiências da pessoa. Da experiência de vida. Do que a pessoa vivenciou para voltar para o trabalho. É uma construção de dados para a pesquisa juntos. Então é isso mesmo. Eu vou encerrar, mas continuamos conversando um pouquinho. Você tem mais alguma coisa para acrescentar?

**Coordenadora:** Não. É só isso.

**Eliza:** Eu vou encerrar e continuaremos conversando. Encerro a entrevistas às dez horas e trinta e dois minutos do dia dezoito de outubro de 2020, com a participação da Coordenadora da instituição.