



**THAÍS SILVA DO NASCIMENTO**

**"Ué Thaís... Você não brinca?":**

**Relatos de uma adulta sobre os dizeres das crianças nos/dos espaços  
externos de uma creche**

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".

Orientador: Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Juiz de Fora

2024

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

Nascimento, Thaís Silva Do.

"Ué Thaís... Você não brinca?": Relatos de uma adulta sobre os dizeres das crianças nos/dos espaços externos de uma creche / Thaís Silva Do Nascimento. -- 2024.

155 p. : il.

Orientador: Jader Janer Moreira Lopes

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Vivências Espaciais. 2. Creche. 3. Espaços Externos. 4. Crianças. I. Lopes, Jader Janer Moreira, orient. II. Título.

**Thaís Silva do Nascimento**

"Ué Thaís... Você não brinca?": Relatos de uma adulta sobre os dizeres das crianças nos/dos espaços externos de uma creche.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre/a em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 23 de setembro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

Dr. Jader Janer Moreira Lopes - Orientador

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Ana Rosa Costa Picanço Moreira

Universidade Federal de Juiz de Fora

Dra. Maria do Carmo Couto Teixeira

Universidade Federal de Viçosa

Juiz de Fora, 23/08/2024.



Documento assinado eletronicamente por **Jader Janer Moreira Lopes, Professor(a)**, em 24/09/2024, às 10:52, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria do carmo couto teixeira, Usuário Externo**, em 24/09/2024, às 14:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ana Rosa Costa Picanco Moreira, Professor(a)**, em 08/10/2024, às 21:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf ([www2.ufjf.br/SEI](http://www2.ufjf.br/SEI)) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **1943003** e o código CRC **22ED1366**.

---

Dedico este trabalho a todas as crianças que participaram desta pesquisa, compartilhando comigo suas vivências, com suas vozes cheias de sinceridade, imaginação e sabedoria. Que vocês continuem a iluminar o mundo, mostrando quanto podemos aprender quando ouvimos com atenção.

Com gratidão e carinho!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me conceder sabedoria, saúde e força para concluir esta etapa tão importante da minha vida acadêmica. Foi com Sua graça que pude enfrentar os desafios, superar as dificuldades e concluir este trabalho com perseverança e dedicação. Sou grata por cada inspiração e por cada momento de tranquilidade em meio às incertezas.

Aos meus familiares, por cada palavra de incentivo e gesto de carinho. Cada sacrifício feito em meu benefício tornou possível a realização deste trabalho. Sou imensamente grata por ter uma família tão especial, que sempre foi meu porto seguro e minha fonte de inspiração. Em especial agradeço à minha mãe Glorinha, ao meu pai Turuca♥ e à minha avó Constança♥, por serem a base de tudo o que conquistei. E ao Thiago, pelo amor, companheirismo e apoio.

Ao Professor Jader, pela orientação, paciência, por compartilhar seu conhecimento e pelas valiosas sugestões que contribuíram diretamente para a conclusão desta dissertação.

À Professora Ana Rosa, por ter acreditado na proposta desta pesquisa e pelos tantos momentos de aprendizado no GRUPAI.

À Professora Maria do Carmo, pela disponibilidade em aceitar fazer parte da banca e pelas ricas contribuições.

Aos amigos da Secretaria de Educação, em especial, às “meninas” da SGMVIP e SAPIP, cuja convivência diária tornou este período desafiador mais leve e alegre.

Aos amigos com quem divido minhas alegrias, tristezas, medos, dúvidas, conquistas pessoais e profissionais e que foram fonte constante de apoio e encorajamento durante esta jornada.

À Creche Marcelo Moyses Gaio, por acolher esta pesquisa e por permitir que eu explorasse e aprendesse em seu ambiente. Agradeço às crianças cujas interações e vivências enriqueceram este trabalho e aos profissionais que, com dedicação e carinho, contribuíram de forma inestimável para o sucesso desta pesquisa.

E, finalmente, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu muito obrigada.

“O brincar é a vida em processo. A vida dos que estão, a vida de outros. Os tempos dos que estão, os tempos dos outros. Os espaços de quem estão, os espaços dos outros”.

(Lopes, 2021, p.143)

## RESUMO

A presente dissertação está vinculada à linha de pesquisa “Linguagens, Culturas e Saberes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. A investigação, cujo foco foi abordar os espaços externos de uma creche, dedicou-se a registrar e a refletir sobre a vivência espacial das crianças pequenas nesse recorte escalar localizado no município de Juiz de Fora, estado de Minas Gerais, no sudeste do território da federação brasileira. Seu objetivo central foi compreender os enunciados infantis e a espacialização das vidas das crianças nessa instituição, fazendo-se um recorte etário considerando as de 3 anos de idade. Pautando-se nos estudos da Teoria Histórico-Cultural, sistematizada por Lev Semionovitch Vigotski e colaboradores na Rússia pós-Revolução de Outubro, dialogou com outros postulados teóricos do Campo de Estudos da Infância, como a Sociologia da Infância, a Geografia da Infância. Adotando estratégias de natureza qualitativa, com base nos estudos de inspiração etnográfica, a produção dos dados constituiu-se em observação participante, registro de notas de campo, fotografias, filmagens e desenhos das crianças. A partir disso, foi possível trazer algumas considerações sobre as vivências infantis nesses espaços, destacando a pluralidade de linguagens expressas pelas crianças nessas espacializações: os olhares curiosos, os movimentos e os deslocamentos, as narrativas orais cheias de imaginação e as brincadeiras que emergiram de forma espontânea. Essas expressões revelaram a riqueza das interações das crianças, mostrando como elas se apropriam e transformam os espaços externos.

**Palavras-chave:** vivências espaciais; creche; espaços externos; crianças.

## ABSTRACT

This dissertation is linked to the line of research “Languages, Cultures and Knowledge of the Postgraduate Program in Education at the Federal University of Juiz de Fora. The investigation focused on addressing the external spaces of a daycare center and was dedicated to recording and reflecting on the spatial experience of young children in this scale located in the municipality of Juiz de Fora, state of Minas Gerais, in the southeast of the territory of the Brazilian federation. . Its central objective was to understand children's statements and the spatialization of their lives in this institution. To achieve this, an age group was created that considered children aged 3 years old. It was based on studies of Cultural Historical Theory, systematized by Lev Semionovitch Vygotski and collaborators in Russia after the October Revolution, and dialogued with other theoretical postulates from the Field of Childhood Studies, such as the Sociology of Childhood and the Geography of Childhood. Adopting qualitative strategies, based on ethnographically inspired studies, data production consists of participant observation, recording of field notes, photographs, filming and children's drawings. From this, it was possible to bring some considerations about children's experiences in these spaces. Highlighting the plurality of languages expressed by children in these spatializations: the curious looks, the movements and displacements, the oral narratives full of imagination and the games that emerged spontaneously. These expressions revealed the richness of children's interactions, showing how they appropriate and transform external spaces.

**Keywords:** spatial experiences, daycare, external spaces; children.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	Vista aérea do bairro Dom Bosco - Antes do Independência Shopping.....	21
Figura 02	Dom Bosco – Atualmente .....	22
Figura 03	Capela Imaculada Conceição .....	23
Figura 04	Meu quintal – O Abacateiro .....	24
Figura 05	Flor - Beijo Pintado .....	25
Figura 06	O poço .....	25
Figura 07	Rua Miraí – Aline, Thaís, Glaucilene .....	26
Figura 08	Diploma da Educação Infantil .....	35
Quadro 01	Teses, dissertações e artigos entre 2008 e 2019 .....	40
Quadro 02	Teses, dissertações e artigos entre 2020 e 2022 .....	42
Figura 09	Martha Muchow .....	56
Quadro 03	Creches inauguradas em Juiz de Fora (até 2019) pelo Programa Proinfância .....	91
Quadro 04	Modelos de creches construídas pelo Proinfância.....	92
Figura 10	Pátio coberto, refeitório e espaço multiuso .....	97
Figura 11	Entrada principal.....	98
Figura 12	Área externa - Entrada da creche.....	98
Figura 13	Área externa - Fundos da creche .....	99
Figura 14	Arena .....	100
Figura 15	Solário – Berçário I e II .....	101
Figura 16	Solário – 2 e 3 anos.....	101
Quadro 05	Rotina Turma de 3 anos.....	107
Figura 17	Espaços externos referenciados pela professora .....	109
Figura 18	Árvore de leitura .....	110
Figura 19	Crianças brincando.....	112
Figura 20	Brincadeira escravos de Jó.....	113
Figura 21	Laura escondendo no pneu .....	114
Figura 22	As plantinhas .....	116
Figura 23	Crianças brincando.....	117
Figura 24	Batatinha quente.....	118

Figura 25	Crianças brincando com as peças de montar.....	119
Figura 26	José Felipe - O Capitão América .....	120
Figura 27	Bianca brincando de comidinhas .....	121
Figura 28	João Miguel e Gael Brincando de Uber .....	121
Figura 29	Cartaz – As formas da natureza .....	123
Figura 30	As plantinhas que dormem .....	124
Figura 31	As plantinhas que dormem .....	125
Figura 32	Giovanna rodando o bilboquê.....	126
Figura 33	Kassonga ensinando Giovanna a brincar .....	127
Figura 34	Bianca: área externa - fundos da creche .....	128
Figura 35	Clara: área externa - fundos da creche .....	129
Figura 36	João Nunes: área externa - fundos da creche .....	130
Figura 37	João Davi: área externa - fundos da creche .....	130
Figura 38	Allana: área externa - fundos da creche .....	131
Figura 39	Giovana: área externa - fundos da creche.....	131
Figura 40	José Felipe: área externa - fundos da creche.....	132
Figura 41	Aurora: área externa - fundos da creche .....	133
Figura 42	Lorena: área externa - fundos da creche.....	133
Figura 43	Ana Clara: área externa - fundos da creche .....	134
Figura 44	Ágatha: área externa - fundos da creche.....	134
Figura 45	Alice: área externa - entrada da creche.....	135
Figura 46	Melina: área externa - entrada da creche .....	135
Figura 47	Ana Vitória: área externa - não definiu .....	136
Figura 48	Isabella: área externa - não definiu.....	137
Figura 49	Davi: área externa - não definiu.....	137
Figura 50	Gabriel: área externa - não definiu .....	138

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01	Atendimento da instituição em 2023.....	104
Tabela 02	Lugar em que mais gosto de brincar.....	128

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF/88	Constituição Federal de 1988
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
DEI	Departamento de Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GRUPAI	Grupo de Estudos e Pesquisas Ambientes e Infâncias
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial de Saúde
OPAS	Organização Pan-Americana de Saúde
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAPIP	Supervisão de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras
SE	Secretaria de Educação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>ESCUA 1: DIZERES E INDAGAÇÕES INICIAIS</b> .....	17
1.1 O QUE IMPORTA SÃO AS LEMBRANÇAS: INFÂNCIA E MEMÓRIAS .....	19
1.2 UM OBJETO QUE ME (DES) ESTRUTUROU .....	34
1.3 QUANDO TODAS AS PESSOAS DO MUNDO COMBINARAM DE NÃO SAIR DE CASA.....	36
1.4 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE OS ESPAÇOS EXTERNOS NA CRECHE?.....	39
<b>ESCUA 2: DIZERES SOBRE O ESPAÇO NA RELAÇÃO COM A CRIANÇA...</b>	45
2.1 PROBLEMATIZANDO A IDEIA DE ESPAÇO .....	45
2.2 A PESQUISA DE MARTHA MUCHOW: CONTRIBUIÇÕES SOBRE A VIVÊNCIA ESPACIAL URBANA DE CRIANÇAS NA ALEMANHA .....	55
2.3 LEV S. VIGOTSKI E O RESGATE DO MEIO NA VIDA HUMANA: PEDOLOGIA E VIVÊNCIAS .....	64
<b>ESCUA 3: DIZERES SOBRE O ESPAÇO EXTERNO NOS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	77
3.1 O ESPAÇO EXTERNO NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	77
3.2 O ESPAÇO EXTERNO NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A REABERTURA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA PANDEMIA.....	82
<b>ESCUA 4: DIZERES SOBRE A METODOLOGIA</b> .....	86
4.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA .....	86
4.2 O ESPAÇO DA PESQUISA E A INSERÇÃO NO CAMPO.....	90
4.3 A CRECHE.....	96
<b>ESCUA 5 - DIZERES DAS CRIANÇAS E VIVÊNCIAS ESPACIAIS</b> .....	105
5.1 OBSERVAÇÕES INICIAIS.....	105
5.2 “UÉ THAÍS... VOCÊ NÃO BRINCA?” .....	109

5.3 POR QUE VOCÊ ESTÁ CORRENDO SE É PARA AJUDAR A GUARDAR AS PECINHAS? PORQUE EU SOU O CAPITÃO AMÉRICA! .....	117
5.4 ISTO É UM “UBER”, TIA! E NÃO UMA CAIXA! .....	120
5.5 MARIA FECHA A PORTA QUE O BOI JÁ VEM.....	122
5.6 MAS EU NÃO QUERO BRINCAR ASSIM! VOU RODAR .....	125
5.7 O LUGAR QUE EU MAIS GOSTO .....	128
5.8 ESPAÇOS EXTERNOS, ESPAÇOS DE BRINCADEIRAS! .....	138
<b>ESCUITA 6: DIZERES FINAIS .....</b>	<b>147</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>151</b>

## ESCUITA 1: DIZERES E INDAGAÇÕES INICIAIS

### **Entre pés de jabuticabas, nossas memórias criam mapas, criam asas, criam ruas**

Quais são suas lembranças da infância enquanto brincava na rua? Hoje, na minha rua, nenhuma criança brinca, nenhum carro tem que desacelerar para que as crianças peguem a bola que rola sem parar. Na minha rua, ninguém de 10 anos se desespera se os carros vão apagar as marcas de giz no asfalto.

Eu espero que todo adulto tenha na memória o próprio corpo sentado no chão ao lado da avó, brincando ou montando algo. Era dentro de casa que eu brincava com ela, ou com ela ali, preparando seu feijão e eu sentada na terra entre as roupas penduradas no varal, entre as árvores de acerola, pitanga e muitas bolinhas pretas nos pés carregados de jabuticabas. E as ruas da minha infância eram as do bairro dela, me escondendo atrás da árvore, arrebatando algum chinelo ao correr para a parede: “Salva, um, dois, três”. O mundo era infinito. A rua era nossa.

Talvez o próprio asfalto entre dentro da gente, junto com todas as placas de trânsito que buscam nossa atenção... e aí fica assim, tão difícil imaginar outras coisas. Entre o chão de terra e o betume espesso, deve existir outra coisa. Entre a lombada e a porta da minha casa. Entre a rua do João e a minha. Eu quero um mapa, nele indicarei as festas, o terreno baldio, o vizinho bravo, a quadra que foi prometida, o lago em que minha tia nadava, a torre lá no alto, a praça que não existe mais e lá, por fim, onde minha mãe viu meu pai, e aqui onde ficaram.

Se essa rua, se essa rua fosse minha... não sei o que faria para nela meu amor passar, meu avô, minha mãe, minha melhor amiga e o meu cachorro é claro! Num muro ao final dela, desenharia com o Rumino algo para todo mundo olhar, mas o quê?

Indo aos sonhos... num caminho lento ou de escadas, com o coração palpitando e contornando morros, de longe vejo um, baile. Lá

está a caixa de som, ecoando notas musicais e estrelas. Do outro lado, após curvas sinuosas ao passar pelo morro do cabrito, um grupo bate laje. Entre lanchonetes e quadras, pipas se misturam com uma trilha marcada por corações, como os jovens cartógrafos diriam: “é para um emocionado”. Do desenho de uma moto, em nós surgem sons.

No outro mapa, onde vemos um mirante para as nuvens – no qual ficamos perto das pipas –, temos uma placa anunciando a venda de bolos de barro; toda rua deveria ter uma vendinha de bolos de barro. Na amarelinha, vemos a palavra “céu”, que guarda tantos outros mapas da vida, como o meu desejo e o da outra criança de que exista alguma rua onde estaremos com nossas avós, as cores serão outras, e o cheiro será talvez de jabuticaba.

(Marize Moreno)

Início esta escrita trazendo o compromisso ético-político-acadêmico com a escuta das crianças sobre os seus dizeres e suas indagações sobre o mundo, a existência, a vida. As crianças têm o que dizer para os adultos quando eles têm “orelhas verdes”<sup>1</sup> para escutá-las. As crianças também falam entre si, para si e para as outras pessoas, por meio de diferentes linguagens: movimentos, olhares, silêncios etc. e assim vão organizando o seu pensamento, seus imaginários, suas atitudes criadoras, sua compreensão sobre do mundo. A escuta acompanha aquele que quer saber e é o início de se abrir para o outro (Dunker, 2020). Como alguém que trabalha cotidianamente com as crianças, como apontarei adiante, o desejo de compreender vivências das crianças sempre esteve entre meus movimentos. Por isso, considero que é tempo de escutá-las. É necessário escutá-las, pois, como adverte Cruz (2008), o que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor para mudanças que as beneficiem, porque seu ponto de vista traz elementos que fortalecem pessoas e entidades preocupadas com os seus interesses e que desenvolvem ações para a construção de melhores condições para que a criança viva a sua infância.

---

<sup>1</sup> “O homem de orelha verde”, de autoria de Gianni Rodari (1997).

É imprescindível, portanto, escutar as crianças para construir condições favoráveis para elas viverem suas infâncias de forma plena, respeitosa e amorosa. Crianças têm protagonismo e autoria, expressam seus interesses e escolhas, fazem indagações e afirmações. Friedmann (2020, p. 55) postula que “compreender onde as crianças circulam e como elas se revelam é um desafio cotidiano. Onde se sentem mais inteiras, adequadas, em quais atividades ou espaço isso acontece, pode ser extremamente revelador”.

Assim, esta pesquisa tem o propósito de escutar as múltiplas vozes das crianças sobre suas vivências na área externa de uma instituição de Educação Infantil. A Instituição é a Creche Marcelo Moysés Gaio que está localizada no bairro Santos Dumont, na cidade de Juiz de Fora. A creche foi construída a partir do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância<sup>2</sup>.

Mas, antes de escutar as crianças, penso ser necessário escutar a minha criança rememorando alguns fatos da minha vida que contribuíram significativamente para o meu desejo de estudar as crianças e suas infâncias no contexto da Educação Infantil. Na epígrafe de abertura deste texto, Moreno (2022) traz memórias de infâncias sentidas e vivenciadas por moradores do bairro Dom Bosco. Ao fechar os olhos, consigo estar presente em cada trecho descrito pela autora, rememorando fatos vivenciados por mim em minha infância trazendo também o sentimento de pertencimento a um bairro em que nasci, cresci e onde ainda resido.

### 1.1 O QUE IMPORTA SÃO AS LEMBRANÇAS: INFÂNCIA E MEMÓRIAS

Meus pais não concluíram todos os níveis de estudo. Minha mãe estudou até a 4<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental e meu pai conseguiu concluir o Ensino Fundamental por meio do Telecurso 2000<sup>3</sup>. Apesar da pouca escolaridade dos meus

---

<sup>2</sup> O Proinfância é um programa de assistência financeira ao Distrito Federal e aos municípios para construção, reforma e aquisição de equipamentos e mobiliário para creches e pré-escolas públicas da Educação Infantil

<sup>3</sup> O Telecurso 2000 (1995) foi um programa de educação a distância que consistia em transmitir teleaulas das últimas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio que podiam ser assistidas em casa ou em telessalas. As aulas eram divididas por matérias.

pais, a educação escolar para eles foi sempre muito importante e valorizada. Desde criança, ouvia meus pais dizerem que, sem o estudo, não teríamos uma boa profissão e que a escola era muito importante. Minha mãe sempre foi “do lar”, expressão que se dobra sobre as mulheres que trabalham intensamente nos serviços domésticos e que reduz muitas vezes a intensa carga de trabalho que sobre elas recaem. Meu pai, por sua vez, saía de casa para trabalhar em atividades remuneradas. Sou a filha mais nova dos três filhos do casal e, apesar de todos os obstáculos da vida, meu pai sempre se esforçou muito para que pudéssemos ter uma educação por eles considerada de qualidade e que pudesse abrir novos caminhos para todos nós.

O bairro Dom Bosco ficava localizado na região periférica da cidade. Quando criança, minha avó sempre dizia que morávamos na “Serrinha” e que o nome Dom Bosco fora dado ao bairro muito tempo depois que ela havia mudado para lá. Os idosos do bairro diziam que antigamente ali era um lugar de passagem, principalmente por se localizar próximo à saída de Juiz de Fora e que, após a abolição da escravatura, muitas famílias enxergaram ali um lugar possível para habitar, mais próximo do centro da cidade. A maioria das famílias ficou e fincou raízes naquela serra coberta por mato e com minas por todos os cantos.

A formação do bairro Dom Bosco iniciou-se no ano de 1927, quando Vicente Beghelli parcelou suas terras e começou a vender os lotes “por baixo preço” aos operários. Os primeiros moradores do bairro eram ex-pessoas escravizadas e seus descendentes oriundos das fazendas de café (São Mateus e Salvaterra). As casas eram simples, feitas de sapé, o chão de terra batida, a água era de bica e a luz de candeeiro. Havia uma única estrada, chamada São Francisco, que cortava o morro “Serrinha”, ligando a cidade ao Distrito de São Francisco.

A Serrinha, então se firmou como um bairro de negros. Espaço de resistência, lá existia a bica das lavadeiras, na qual as mulheres iam lavar as roupas em conjunto, já que até o início do século XXI, boa parte do bairro não possuía água encanada. Também tinha a Curva do Lacet, área na qual se localizava um campo de futebol, espaço de lazer da comunidade. Como é uma região próxima do centro da

---

Cada teleaula tinha uma duração de 15 minutos aproximadamente e havia material didático para cada disciplina. O propósito da iniciativa era levar educação básica para quem não possuía acesso formal e presencial, como em municípios distantes e para pessoas em situação de defasagem idade-ano.

cidade, logo os brancos cresceram o olho para grandes empreendimentos imobiliários (Soares, 2022, p. 29).

Com o passar dos anos, melhorias e investimentos significativos na região foram realizados. Isso incluiu projetos de pavimentação, instalação de sistemas de saneamento básico e fortalecimento da infraestrutura, como fornecimento de água e energia elétrica. Paralelamente, ao longo dos anos, o bairro testemunhou o surgimento de outros empreendimentos importantes em seu entorno, como a Universidade Federal de Juiz de Fora, em 1960, o Hospital Monte Sinai, em 1994, a inauguração de um Shopping Center, em 2008, e a construção de residências voltadas para a classe média. Esses investimentos, de várias formas, contribuíram para uma especulação imobiliária na região, mesmo que dentro de suas fronteiras ainda persistam a pobreza e a simplicidade, criando um contraste marcante com o desenvolvimento ao redor.

Figura 01 - Vista aérea do bairro Dom Bosco - Antes do Independência Shopping



Fonte: Barreto (2010, p. 70)

Figura 02 - Dom Bosco - Atualmente

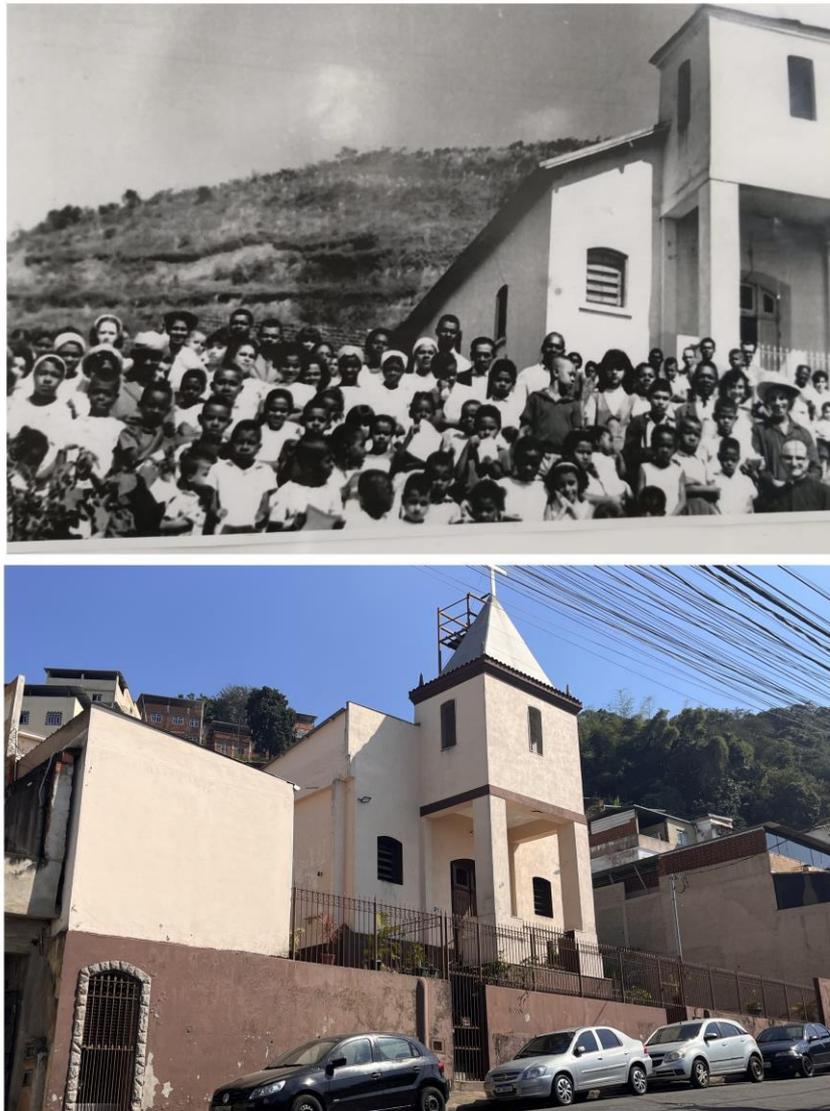


Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

O Bairro Dom Bosco, onde passei minha infância, era composto basicamente por casas, as ruas eram de pedras e os quintais das casas tornavam-se cenário das nossas brincadeiras. As ruas eram o lugar onde eu e as outras crianças vizinhas brincávamos com liberdade, enquanto os quintais das casas dos familiares ofereciam um espaço mais seguro e familiar para nossas aventuras. Aos domingos, era comum frequentarmos a capela, um ritual que fazia parte do cotidiano da nossa comunidade.

Rememoro com carinho os momentos passados no quintal da minha própria casa. Como minha mãe não trabalhava fora, ela dispunha de bastante tempo para ficar comigo e meus irmãos. Esses momentos de convivência e brincadeira no quintal são lembranças preciosas, quando a simplicidade do ambiente se transformava em um palco para nossa imaginação e criatividade.

Figura 03 - Capela Imaculada Conceição



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023).

O quintal da minha casa era vasto e, parafraseando Manoel de Barros, para mim, meu quintal "era" maior do que o mundo. Nesse espaço que parecia infinito, havia um pé de abacate, um pé de ameixa e um fogão à lenha, onde minha mãe nos permitia brincar de fazer comidas de verdade.

Debaixo do pé de abacate, que, na minha lembrança, era gigantesco, havia uma gangorra feita com cordas e um pequeno pedaço de tábua. Sempre que meus primos visitavam nossa casa, a gangorra se tornava o centro de nossas brincadeiras, trazendo risos e momentos de pura alegria. Lembro que os galhos do

abacateiro eram tão grandes que alcançavam a janela da cozinha, criando uma conexão direta entre o interior e o exterior da casa.

Hoje, o pé de abacate ainda existe no quintal, mas a gangorra já não está lá e os galhos já não alcançam mais a janela da cozinha. As mudanças no quintal refletem o passar do tempo, mas as memórias das brincadeiras e das tardes passadas ali permanecem vivas, guardadas com carinho.

Figura 04 - Meu quintal – O abacateiro



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

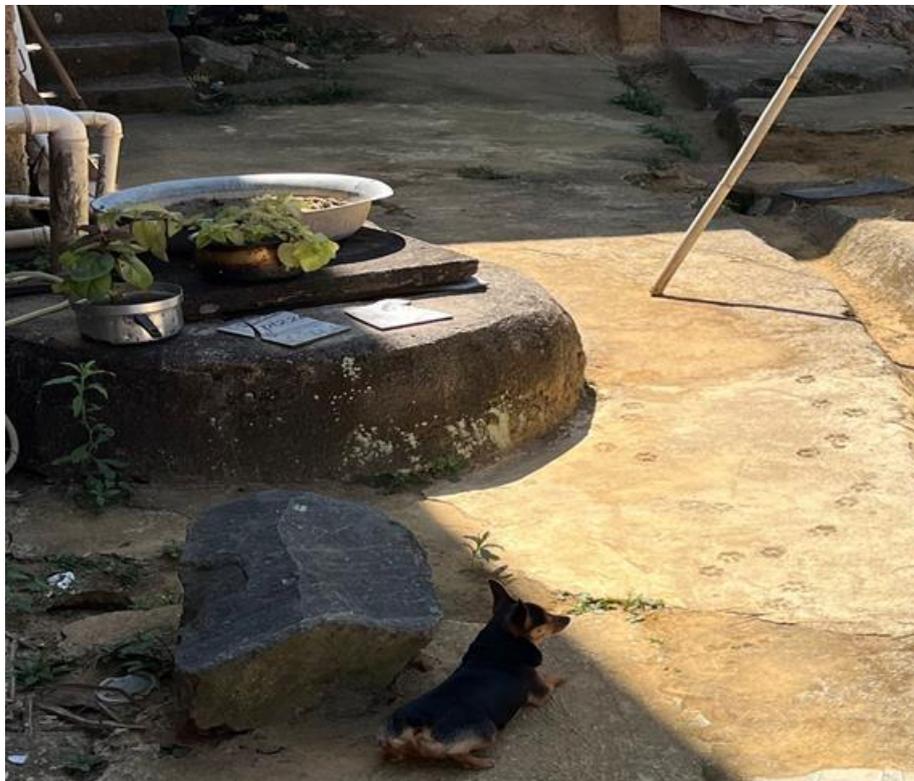
No quintal, havia uma planta chamada beijo, com flores rosa vibrantes que eu usava para fazer esmalte, aplicando as pétalas nas unhas com a criatividade própria da infância. Outra lembrança querida é das bolinhas de sabão que fazia, utilizando o caule da planta mamona como canudo. Esses pequenos detalhes transformavam o quintal em um universo de possibilidades, onde cada elemento natural se tornava uma ferramenta para nossas brincadeiras.

Figura 05 - Flor - Beijo pintado



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024).

Figura 06 - O poço



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2024)

No quintal havia também um poço que minha mãe ocasionalmente usava para buscar água para os afazeres domésticos. O poço, por outro lado, tinha um apelo diferente. Ele era um enigma, um buraco fundo e perigoso que despertava minha curiosidade e temor. Eu não conseguia compreender como a água podia surgir daquele lugar escuro e profundo. Meu pai, sempre atento, proibiu-me de chegar perto do poço, reforçando o mistério e a aura de perigo que o cercava. Olhar para ele era como espiar um portal para um mundo desconhecido, cheio de segredos que eu ainda não estava pronta para desvendar.

No chão do quintal, havia a liberdade de desenhar uma amarelinha, luxo que eu não encontrava na rua de pedras onde morava. Cada traço desenhado com giz ou tijolo marcava o início de uma nova aventura, uma nova brincadeira. A chegada do asfalto na rua trouxe mudanças, tornando possível brincar nela também, mas as lembranças das amarelinhas desenhadas no quintal permanecem vivas.

Figura 07- Rua Mirai – Aline, Thaís, Glaucilene



Fonte: Arquivo da pesquisadora (Década de 1990)

O tempo passado nesse quintal era o tempo da experiência em que desfrutei da oportunidade de vivenciar as minúcias oferecidas por esse espaço. Brincava com toda a materialidade ao meu redor: terra, água, pedras, plantas, folhas, gravetos, entre outros elementos e objetos do cotidiano. O artista plástico Piorski (2016)

elucida bem essa conexão ao se referir às narrativas da infância e seus artefatos. Ele sugere que esses materiais simples, presentes na natureza e no cotidiano, tornam-se catalisadores de experiências e histórias, permitindo que a criança crie e recrie o mundo ao seu redor. Essa interação com a materialidade do quintal não era apenas um passatempo, mas uma forma de experimentar e compreender o mundo, de construir significados e narrativas que, até hoje, ecoam na memória.

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. 9).

O quintal de hoje não é o mesmo que aquele de alguns anos atrás, mas os momentos vivenciados na minha infância, nesse espaço, fazem parte do que eu sou hoje. Como ressalta Amorim (2021), a memória não se restringe ao passado, ela é o ponto de encontro entre o presente e o que está distante ou ausente. Pela memória, experiências perdidas são trazidas para o presente e novos sentidos são gerados para evitar o esquecimento. A memória não está limitada ao passado, mas está intrinsecamente ligada ao contemporâneo. É por meio da combinação de reminiscências, imaginação e experiências autênticas que a memória é moldada. Lembrar, portanto, é rememorar, é reviver momentos que, mesmo distantes no tempo, continuam a influenciar e a enriquecer quem somos no presente.

Quando criança, meus irmãos estudaram em uma escola localizada em outro bairro próximo ao que morávamos. Minha mãe, sempre muito zelosa, levava e buscava os dois e cuidava para que não faltasse nada. Nessa época, eu acompanhava toda a movimentação e também tinha vontade de ir para aquela escola. O tempo passou e, quando completei quatro anos de idade (época de ir para a escola), meus irmãos já frequentavam outra escola. Assim, minha mãe me matriculou em uma escola próxima à dos meus irmãos.

A escola ficava em um prédio com dois pavimentos. Recordo-me que as salas de atividades, direção e coordenação ficavam no segundo pavimento, enquanto, no primeiro, havia um salão com um palco (onde aconteciam as festividades), refeitório

e, em outra parte, a área externa. Nessa área havia algumas gangorras e um caixote enorme de areia com alguns pneus. Dos momentos vivenciados naquela escola o melhor era o recreio. Apesar de as gangorras serem disputadas e nem sempre ser possível brincar nelas, brincávamos no caixote de areia, de amarelinha e de pique-pega. A área externa da escola não tinha espaço verde, era toda cimentada e as paredes pintadas com desenhos de personagens infantis. No horário do recreio brincávamos com quem quiséssemos e nem sempre a professora interagia conosco, pois ficava conversando com a outra professora da turma que dividia o recreio com a nossa.

Até algum tempo, quando me perguntavam como foi a minha infância, sempre me recordava dos momentos que passava brincando em casa ou na rua com meus amigos, fazendo constantemente referências às coisas boas vividas. Tinha o entendimento de que a palavra infância significava algo bom que acontecera conosco no período em que éramos crianças. Depois de alguns estudos, pude compreender que meu entendimento estava limitado à concepção romântica de infância, tão difundida pelo senso comum. Amparo-me no Campo de Estudos da Infância, campo constituído por um conjunto de saberes localizado na interface das áreas de conhecimentos e as infâncias, tais como a Sociologia da Infância, a Geografia da Infância, a Antropologia da Infância, entre outras, para compreender a infância como uma construção social de formas de ser e estar no mundo, geográfica e historicamente determinada. Assim, não existe uma infância universal e única, existem diversas infâncias, visto que dizem respeito a experiências vividas por cada criança em tempos e espaços determinados e as muitas interseções que constituem essa condição.

Em anos recentes, um conjunto de estudos ocorridos em diversas áreas do conhecimento tem contribuído para uma nova forma de olhar, de perceber e compreender as crianças e suas ações frente ao mundo, afastando dos modelos tradicionais construídos em determinadas regiões do ocidente e que se tornaram comuns, modelos que se baseiam numa perspectiva de incompletude, de falta, num vir a ser, concepções que se materializam em ações nos diversos campos, como na área da educação. Pesquisas no campo da infância vieram demonstrar que esta se configura de forma diversificada e não única, apontando para uma pluralidade de formas de se pensar as crianças que se diferenciam ao longo do espaço e tempo (Juiz de Fora, 2010, p.10).

O fato é que sobre a vida das crianças estão as muitas infâncias e todas as questões sociais que as envolvem. Assim, o meu interesse por estudar temas relacionados às infâncias sempre esteve presente em minha vida e aumentou com o meu ingresso, em 2006, no curso de Pedagogia na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), onde me licenciarei em julho de 2010. Durante a minha trajetória acadêmica, iniciei um estágio extracurricular em uma creche-escola particular de Educação Infantil na qual exerci a função de auxiliar de turma de crianças com dois e três anos de idade.

Lembro-me claramente da organização dos espaços e dos materiais que compunham aquele ambiente: mesas e cadeiras, cartazes do tempo, aniversariantes do mês, calendário, alfabeto e números, todos confeccionados pelas professoras e na maioria das vezes em E.V.A.<sup>4</sup>. Os profissionais da instituição planejavam a organização dos espaços de acordo com seus entendimentos a respeito do que imaginavam sobre o que as crianças precisavam para se desenvolver. Campos-de-Carvalho e Souza (2008, p. 26) corroboram tal afirmativa. Em suas palavras:

As pessoas organizam o espaço de uma maneira ou outra, de acordo com seus objetivos e pressupostos sobre os usuários, construído com base em expectativas socioculturais, mesmo que tais suposições não estejam suficientemente claras ou conscientes. Portanto, ao organizar de um modo ou outro um determinado espaço, entram em jogo as significações das pessoas que gerenciam aquele lugar (Campos-de-Carvalho; Souza, 2008, p. 26).

Essa realidade ainda é frequente na organização dos espaços na maioria das instituições de Educação Infantil, pois, de acordo com Moreira e Souza (2016, p. 231), “encontramos muitos ambientes organizados de modo padronizado e sem identidade, desconsiderando as culturas e histórias das crianças”. Tratava-se de ambientes inspirados nas culturas norte-americanas e europeias, principalmente.

---

<sup>4</sup> O E.V.A. é um material sintético muito utilizado em diversas áreas devido às suas propriedades versáteis. É um polímero composto por Etileno, Vinil e Acetato, tendo como características a flexibilidade, a resistência e a variedades de cores. A versatilidade do E.V.A. faz com que ele seja amplamente utilizado em diversas indústrias, desde a educação com a produção de materiais educativos, como letras, números e formas geométricas, o artesanato com a criação de brinquedos, enfeites, maquetes, fantasias e outros itens decorativos até a construção e a fabricação de calçados.

Em 2012, consegui meu primeiro contrato como professora regente de Educação Infantil na rede municipal de Juiz de Fora, Minas Gerais. A partir daí, comecei a compreender como o Referencial Curricular do município para a Educação Infantil (Juiz de Fora, 2012), concebia a criança como sujeito ativo e participativo e centro do processo de ensino-aprendizagem. Nesse caminhar profissional, venho reunindo oportunidades de vivenciar momentos e ressignificar os saberes aprendidos que me levaram a refletir sobre a minha prática pedagógica, possibilitando a emergência de novos saberes teóricos e práticos que orientam o exercício da minha função.

Em 2018, fui convidada para trabalhar como Técnica na Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora no Departamento de Educação Infantil (DEI), na Supervisão de Acompanhamento Pedagógico das Instituições Parceiras (SAPIP). A SAPIP é responsável também por acompanhar o trabalho pedagógico das instituições parceiras<sup>5</sup>, isto é, creches conveniadas com o Município, sendo a técnica a profissional responsável por acompanhar esse trabalho.

O grupo de técnicas da SAPIP tem a atribuição de orientar o trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições, além da responsabilidade de organizar materiais de estudo para as formações continuadas e em serviço das coordenadoras e profissionais que atuam diretamente nas creches. Esses materiais de estudos compreendem temas contemporâneos relacionados às crianças e suas infâncias que são apoiados em autores/pesquisadores reconhecidos que versam sobre a Educação Infantil.

Além disso, realizamos mensalmente visitas *in loco* para acompanhar de perto o trabalho desenvolvido nas/pelas instituições. Sobre as visitas, observamos as práticas pedagógicas cotidianas, a organização dos espaços, as rotinas e os projetos que estão sendo desenvolvidos. Em relação aos projetos, orientamos para que estejam de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e com o Referencial Curricular do município. As visitas também se

---

<sup>5</sup> As creches, que antes eram chamadas de públicas e as conveniadas, após Chamamento Público 006/2017, no qual o município de Juiz de Fora assinou um termo de colaboração com as Organizações da Sociedade Civil para atender à Lei Nacional nº. 13.019/2014 passaram a se denominar instituições parceiras.

constituem em oportunidades de maior aproximação da Secretaria de Educação (SE) com as instituições. Assinala-se que a relação dialógica entre nós, a coordenação pedagógica e as professoras das creches permite (re)conhecer as necessidades de cada instituição e, por meio do diálogo, sugerimos leituras e orientações em relação às questões apresentadas.

No ano de 2019, tive a oportunidade de participar do grupo de estudos “Grupai com Pikler”, oferecido pelo Grupo de Pesquisas Ambientes e Infâncias (GRUPAI<sup>6</sup>) na Universidade Federal de Juiz de Fora. O objetivo dos estudos era fomentar discussões e reflexões sobre as práticas pedagógicas com bebês com base na Teoria Histórico-Cultural em diálogo com a abordagem Emmi Pikler. Com a participação nesse grupo de estudos, o aumento do interesse em temas relacionados às infâncias foi ganhando fôlego e, em 2020, tornei-me participante ativa do GRUPAI.

Como forma de ampliar meus estudos sobre o papel das relações que são estabelecidas entre os ambientes, os bebês e as crianças bem pequenas, suas vivências e o desenvolvimento cultural, participei, no final do semestre de 2020, como aluna ouvinte da disciplina Teoria Histórico-Cultural, que foi ofertada aos alunos do curso de pós-graduação da UFJF. As discussões, as leituras e as reflexões realizadas na disciplina foram de fundamental importância para a compreensão da influência do meio no desenvolvimento infantil a partir da perspectiva de Vigotski (2018).

Ainda é muito comum encontrar nas creches espaços com paredes vazias, com poucas mobílias e poucos objetos que favoreçam possibilidades de ampliação do repertório cultural. Também é bastante frequente encontrarmos nas turmas de crianças bem pequenas cartazes estereotipados e mesas com cadeiras, remetendo à organização do Ensino Fundamental. Durante as visitas *in loco*, temos a oportunidade de conversar com as professoras e coordenadoras estimulando para que elas reflitam sobre as práticas e as concepções a respeito das infâncias e

---

<sup>6</sup> O GRUPAI, coordenado pela professora Ana Rosa Costa Picanço Moreira, desenvolve ações integradas de ensino, pesquisa e extensão no campo da Educação Infantil na interface com a Psicologia do Desenvolvimento e a Psicologia Ambiental. As pesquisas se orientam pela perspectiva histórico-cultural de Lev Vigotski<sup>7</sup> e adotam metodologias participativas, de caráter crítico-colaborativo, sobre as práticas pedagógicas, de cuidado-educação, com bebês e crianças, tendo como eixo problematizador o papel dos ambientes nas interações e brincadeiras.

crianças e, especificamente, sobre a organização do espaço, visto que, muitas vezes, de acordo com Moreira (2011),

o ambiente que o adulto oferece às crianças não corresponde àquele que elas realmente precisam, desejam ou gostariam de ter. Isto pode ser percebido quando elas transformam o ambiente, nas brincadeiras, ocupando espaços “proibidos”, criando outros cenários com o mobiliário e os brinquedos, modificando a função proposta pelos adultos (Moreira, 2011, p.18).

Por isso, é muito importante a participação das crianças nos planejamentos e na construção dos ambientes, pois, além dessa participação, é relevante levar em conta o seu protagonismo, suas vozes e seus olhares sobre os espaços educativos em que vivem suas infâncias. A organização dos espaços na Educação Infantil é um tema que está crescendo dentre as pesquisas no campo da educação. Lopes e Mello (2009, p. 120) afirmam que “falar das crianças e espaços têm sido uma temática que ganhou visibilidade nos últimos anos na área da educação, o espaço está em evidência e tornou-se alvo de diversas reflexões, de variadas pesquisas e trabalhos”.

Moreira, Rosa e Devêza (2016, p. 01) corroboram tal afirmativa ao dizerem que “a organização dos espaços da creche vem ganhando fôlego nas pesquisas e documentos nas últimas décadas, chamando a atenção para sua dimensão educativa”. Contudo, as autoras advertem que, a despeito do avanço, o tema ainda é pouco discutido, principalmente na formação inicial de professores. Colocar essa discussão em pauta é necessário e importante, pois muitos ambientes ainda são organizados a partir da visão assistencialista e/ou de preparação escolar, não (ou pouco) considerando as especificidades de educação dos bebês e crianças bem pequenas.

Tais organizações espaciais revelam o quanto as práticas de cuidado/educação da creche ainda estão presas às amarras históricas da guarda, assistencialismo e escolarização, e à postura autocêntrica dos professores, dificultando a apropriação desses ambientes pelas crianças, na medida em que desconsideram os seus interesses e necessidades (Moreira; Rosa; Devêza, 2016, p. 01).

Entendo que os espaços externos das instituições devem ser organizados de acordo com as necessidades e os desejos das crianças e em respeito às suas singularidades. A sensibilidade, a escuta e o olhar atento do docente são

fundamentais no planejamento e organização espacial. Os espaços coletivos de educação, como as creches, estão, cada vez mais cedo, sendo ocupados pelos bebês e crianças. De acordo com Moreira e Souza (2016, p. 230),

permanecendo em tempo integral ou parcial, não podemos negar que elas passam grande parte de suas infâncias nesses ambientes. Por essas razões, projetar uma escola/creche/pré-escola e organizar seus ambientes exige que os adultos pensem nos espaços de vida das crianças considerando suas realidades, suas necessidades, seus desejos. E, para isso, é necessário escutar o que dizem as crianças sobre os ambientes que vivenciam.

A despeito de o movimento de escuta ser importante, as autoras afirmam que não há muitos estudos que associam a escuta das crianças à reorganização dos espaços. É preciso pensar em como organizar os espaços externos *com* as crianças e não *para* as crianças, já que elas podem nos dar pistas valiosas de como os ambientes podem favorecer o seu desenvolvimento humano. Para isso, é preciso curvar o olhar aos bebês e crianças pequenas, vez que, como nos lembra Lopes (2021, p. 43), há muitas formas de se curvar para o mundo. Vejam como os bebês e as crianças nos forçam a romper nossas escalas para chegar até a escala delas. São sempre sujeitos que decolonizam nossas relações espaciais e adultas, reinventam nossas corporeidades às vezes tão endurecidas.

Tendo em vista a importância da organização dos espaços na educação dos bebês e crianças bem pequenas<sup>7</sup>, é primordial que nos perguntemos: as crianças bem pequenas têm sido protagonistas na organização dos espaços externos que habitam na creche? O que elas dizem sobre esses espaços?

As observações realizadas nas visitas *in loco* nas creches, a experiência que tive na instituição de Educação Infantil particular e a participação no GRUPAI foram fundamentais para o meu interesse em ingressar no mestrado e aprofundar os meus estudos em relação à organização dos espaços externos das creches a partir do olhar, dos desejos e das vozes das crianças, visto que, geralmente, estes são organizados a partir do que os adultos acreditam que elas precisam.

---

<sup>7</sup> Nomenclatura adotada pela BNCC-EI, que compreende: bebês de 0 a 1 ano a 6 meses; crianças bem pequenas entre 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses; e crianças pequenas de 4 a 5 anos e 11 meses.

## 1.2 UM OBJETO QUE ME (DES) ESTRUTUROU

Em uma das atividades ocorrida no curso de mestrado, fomos convidados a escolher um objeto que estivesse relacionado com o nosso tema de pesquisa e a partir dele nos apresentar em uma disciplina<sup>8</sup>. “Mas, como assim, me apresentar através de um objeto?” Inicialmente, pensei no meu diploma do Curso de Pedagogia, por que não? Afinal, meus interesses com temas relacionados às infâncias ganharam maior proporção quando estava na graduação da Pedagogia. Mas não iria fazer sentido! Tinha que ser algo além, algo que se relacionava com a minha infância. Até então (para mim) eu não tinha nada guardado que falasse sobre minha infância e estivesse relacionado com a escola. Nunca guardei nada, porque não considerava bonito. Sabe aqueles “trabalhinhos” que fazíamos na Educação Infantil entregues aos pais a todo final de bimestre? Esses trabalhos, geralmente, consistiam em colar algodão no coelho da páscoa, colorir o índio e colar raspas de lápis na oca, pintar jardins na época da primavera, atividades com pontilhados para coordenação motora e atividades de artes que levávamos para casa em datas comemorativas. Como eu sempre arrumava um jeito de jogá-los fora (sem minha mãe perceber), não seria fácil arrumar algo desse período da minha vida.

Minha mãe sempre teve o hábito de guardar objetos que simbolizam momentos importantes de nossas vidas, como lembranças da primeira comunhão, crisma, fotos de batizado, entre outros. Foi em meio a esses guardados que encontrei meu objeto de apresentação. Escondido no fundo de uma gaveta, amarelado pelo tempo, lá estava meu diploma da Educação Infantil. Ao reencontrá-lo, a primeira coisa que me chamou a atenção foi a minha letra — aquelas letras redondinhas que, para quem vê de fora, parecem simples. Mas só eu sei o quanto foi difícil aprender a escrever assim, cada curva e linha carregando a lembrança de um esforço genuíno.

Segurando aquele diploma, uma avalanche de sentimentos e sensações tomou conta de mim. O que deveria ser uma lembrança doce de uma conquista infantil trouxe à tona sentimentos de dor e uma sensação profunda de infelicidade. E, junto a essas emoções, a vergonha se fez presente. Como vou me apresentar e

---

<sup>8</sup> Disciplina: Seminário de Pesquisa: Discurso, práticas, ideias e subjetividades em processos educativos - Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) - Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

falar sobre mim, sobre essas coisas que nunca compartilho, ainda mais diante de pessoas que eu não conheço?

Figura 08 - Diploma da Educação Infantil



Fonte: Arquivo da pesquisadora (1994)

A partir desse dia, um sentimento de aperto no coração começou a tomar conta de mim. Lembrar o período em que estudava na Educação Infantil não era bom, lembrar essa parte da minha infância causava dor. Ouvir os colegas da disciplina foi muito bom, fiquei muito afetada com os relatos, pois pude perceber que todos buscavam algo que tinha relação com um atravessamento em algum momento de suas vidas. Gosto muito de ouvir, mas falar sobre mim me incomoda. Como falar de algo que me machucara e não chorar?

Lembrar que minha professora tinha suas preferências, lembrar que meus trabalhos não eram considerados belos (pois não conseguia colorir no limite), lembrar que não era vista e ouvida, lembrar que ir para aquela escola me fazia chorar. Parando para pensar, acredito que algumas coisas que me aconteceram nesse período da infância me afetaram e afetam até hoje. Na adolescência, nunca gostei de apresentar trabalhos na escola (ir na frente para falar) com medo de ser ridicularizada e, até hoje, não me sinto segura ou fico com vergonha quando tenho

que falar em público, pesos de uma sociedade que valoriza apenas algumas linguagens humanas.

Apresentar-me por meio desse objeto foi muito além do que eu imaginava. Isso me fez reviver algo que sempre ficara guardado e eu não tinha a noção do quanto me atravessava e sempre esteve presente no meu cotidiano. A partir daí, vi que nunca me desliguei do meu passado, passado este que nunca fiz questão de lembrar, mas que sempre esteve relacionado com os meus interesses de estudo durante minha trajetória acadêmica e profissional.

### 1.3 QUANDO TODAS AS PESSOAS DO MUNDO COMBINARAM DE NÃO SAIR DE CASA

Em março de 2020, bebês, crianças, jovens, adultos e idosos foram desafiados a viver em um mundo que precisou parar e se reinventar. Os bebês e as crianças pequenas, em especial, viveram um momento que possivelmente marcará suas histórias de vida. A necessidade do distanciamento social, ocasionada pela pandemia, reduziu o convívio com seus pares e o contato com a natureza, elementos fundamentais para a vivência plena da infância, especialmente nos cotidianos das creches. Dessa forma, faz-se necessária a contextualização de um período em que as crianças participantes desta pesquisa (em seu primeiro ano de creche) vivenciaram e tiveram outros moldes para se relacionarem com a instituição.

A pandemia causada pela covid-19 trouxe inúmeras mudanças para a sociedade. Durante esse período, além da crise sanitária ocasionada pelo coronavírus, o Brasil foi marcado por uma crise social, política e moral. Matta *et al.* (2021) informam que nunca antes na história deste país um problema sanitário dessa magnitude foi recebido com tanto descaso por parte do governo federal. Esses tempos exigiram, em alguma medida, a reinvenção da educação e da escola.

A chegada da crise sanitária do coronavírus teve impacto relevante sobre aqueles que já eram deixados para trás, ampliando as desigualdades ao longo de 2020 e 2021. O cenário de desigualdades que já era preocupante no país tornou-se ainda mais grave, principalmente na área da Educação. Oliveira *et al.* (2020) pontuam que o desprezo pelas desigualdades históricas e a pouca preocupação com a distribuição de renda e com o acesso à educação para grupos desfavorecidos em função dos marcadores sociais de diferença foram traços comuns da atual

política levada a cabo no Brasil.

Em março de 2020, de acordo com a declaração de calamidade pública da Organização Mundial de Saúde (OMS), como medida preventiva, vários municípios tiveram o fechamento temporário dos espaços físicos das creches, pré-escolas, escolas e universidades, suspendendo as atividades escolares presenciais adequando-se ao ensino remoto. Porém, uma parte significativa dos estudantes das escolas públicas não teve acesso aos recursos necessários para terem seu direito de aprender garantido nessa nova configuração de ensino. Com isso, o abandono e, conseqüentemente, a evasão escolar tornaram-se um dos grandes obstáculos do período pandêmico.

Nesse cenário, em relação ao atendimento dos bebês e crianças, um questionamento foi levantado: como garantir experiências significativas, assegurar o desenvolvimento integral e oportunizar uma educação de qualidade por meio de “aulas remotas”? Esse panorama colocou em xeque avanços já consolidados pela Educação Infantil, revelou inquietações e nos levou a refletir sobre como seria possível a escola se fazer presente na vida dos bebês e das crianças.

Historicamente, a Educação Infantil conquistou importantes avanços nos últimos anos. As legislações referentes às questões das infâncias ganharam espaço, principalmente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88), que trouxe a ampliação dos direitos sociais dos cidadãos brasileiros, reconhecendo a educação como direito das crianças e dever do Estado. Isso posto, faz-se necessário ter sensibilidade e olhar atento para os bebês e as crianças, configurando numa relação de respeito enquanto sujeitos históricos e de direitos, que, de acordo com as DCNEI (Brasil, 2010, p. 12), nas interações, relações e práticas cotidianas, 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.

Infelizmente, com a interrupção do atendimento presencial, as propostas para os bebês e as crianças e os modos de se relacionarem com as famílias ganharam novos formatos. Com a pandemia, as construções históricas em relação à concepção de criança e infância e à valorização de suas experiências para a construção da prática cotidiana se revelaram ameaçadas com o surgimento do ensino remoto e, conseqüentemente, com as proposições de atividades

artificializadas. Para se relacionarem com as famílias, alguns municípios acharam favorável encaminhar kits de atividades prontas, contrariando os eixos que norteiam as práticas cotidianas na Educação Infantil, negando, assim, o direito das crianças de brincar, explorar, conhecer, sentir e ouvir.

Dessa forma, para além de pensar e analisar as conquistas históricas da Educação Infantil, foi necessário que o município de Juiz de Fora repensasse as práticas oferecidas aos bebês e as crianças, de forma a assegurar o seu desenvolvimento integral e garantir-lhes uma educação de qualidade, em tempos tão complexos.

Inicialmente, pensando no acolhimento e fortalecimento de vínculos envolvendo os bebês, as crianças e suas famílias, foi construído pela Secretaria de Educação do Município de Juiz de Fora, em parceria com as escolas e creches, o projeto “Cadinho de Prosa” que teve por finalidade propor alternativas para possibilitar vivências e aprendizagens significativas para bebês, crianças, jovens e adultos integrados à rede de ensino. Para isso, foi elaborada uma plataforma, alimentada com a produção dos profissionais da Rede Municipal, com o intuito de disponibilizar um acervo e um espaço virtual para o compartilhamento de produções culturais e de experiências envolvendo o conhecimento, a estética e a arte.

Assim, o formato de “aulas remotas”, baseado em disciplinas como as aulas presenciais, não garantiria acesso de todos em virtude da necessidade do uso de ferramentas digitais. De acordo com Oliveira *et al.* (2020, p. 21), “compreendemos que a educação tem uma dimensão pública e política fundamental e, portanto, para além da dimensão formativa de transmissão dos conhecimentos historicamente apropriados pela humanidade, deve propiciar também uma leitura crítica do mundo”. Ainda nessa perspectiva, Pereira e Barros (2020, p. 02) nos alertam que transformar o conteúdo do ensino ministrado em atividades a distância nos leva a um impasse, em virtude daquilo que é efetivamente um dado, pois há alunos nas escolas públicas que não têm acesso à internet banda larga.

No que diz respeito aos bebês e às crianças, outro agravante seria o de não assegurar o atendimento às suas peculiaridades. Diante disso, algumas ações específicas foram necessárias para manter o vínculo com os bebês e as crianças atendidas nas instituições parceiras do Município de Juiz de Fora e buscar uma narrativa com seus cotidianos, sem ferir seus direitos e garantir o que fora

construído historicamente em relação às concepções para a Educação Infantil. Entre elas, podemos citar: construção coletiva de planos de trabalho, com elaboração de experiências que seriam encaminhadas pelo *Whatsapp* e desenvolvidas com os bebês e crianças junto com os familiares; momentos de estudo e reflexão *in loco* com as equipes pedagógicas; parcerias com instituições para formação envolvendo diferentes temáticas; e formação continuada oferecida pela Secretaria de Educação aos profissionais das creches.

Esse processo foi necessário para pensarmos sobre qual instituição desejaríamos ter, quando o atendimento presencial fosse retornado, principalmente em relação às novas configurações que iriam compor o cotidiano dos bebês e das crianças. Nesse sentido, Castelli e Delgado (2021) nos fazem refletir que

a escola, enquanto construção física, desocupada temporariamente, voltará a receber as crianças e seus/suas docentes, porém não desenvolverá as mesmas práticas propostas de forma remota durante a pandemia, nem as práticas anteriormente exercidas, despreocupadas com o distanciamento social. Assim, restam-nos perguntas sobre quais caminhos seguir. E nos referimos a caminhos que atendam às novas exigências de saúde, mas também às questões ambientais e às mudanças sociais decorrentes nas últimas décadas e, sobretudo, às necessidades e interesses das crianças, ainda pouco ouvidas sobre assuntos que lhe dizem respeito (Castelli; Delgado, 2021, p. 35).

Diante dessa realidade, torna-se essencial pensar em ambientes que possam recuperar a convivência entre as crianças e entre elas e os adultos na creche. Esses espaços devem promover o estabelecimento de novos laços afetivos, além de garantir a manutenção e o fortalecimento dos vínculos já existentes. É preciso criar ambientes que não apenas acolham, mas que também incentivem a reconexão e a interação social, fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças.

#### 1.4 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS SOBRE OS ESPAÇOS EXTERNOS NA CRECHE?

A pesquisa bibliográfica constitui os primeiros passos da investigação cujo olhar da pesquisadora se volta para os conhecimentos que a comunidade acadêmica produziu sobre o tema abordado. Nesse sentido, foi realizada uma revisão bibliográfica com foco em artigos, dissertações e teses brasileiras para que

se pudesse mapear a produção literária que aborda o espaço externo<sup>9</sup> da creche. O marco temporário foi de 2020 até 2022, complementando o estudo de Amorim (2021), que, anteriormente a esse período, realizou um levantamento bibliográfico em sites que abrigavam trabalhos e pesquisas acadêmicas em busca daqueles relacionados à organização dos espaços externos da creche, no período compreendido entre 2008 a 2019. Em relação ao descritor “espaço externo da creche”, a autora encontrou apenas duas pesquisas no repositório digital do Instituto Brasileiro de Informações em Ciência e Tecnologia (IBICT), conforme quadro a seguir:

Quadro 01- Teses, dissertações e artigos entre 2008 e 2019

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 Delazar	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	YACALOSSPIN UCCI, 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.

Fonte: Amorim (2021, p. 55)

<sup>9</sup> Nesta dissertação considera-se o espaço externo como área ao ar livre.

Assim, partindo do descritor “espaço externo da creche”, para realizar as buscas no marco temporário de 2020 a 2022, foram pesquisados os sítios de produção acadêmicas voltados para a área da educação como: o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); os anais das reuniões da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o banco de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora PPGE/UFJF.

O Portal de Periódico CAPES reúne e disponibiliza conteúdos produzidos de ensino e pesquisa no Brasil. O banco sistematiza materiais científicos e disponibiliza-os à comunidade acadêmica, propiciando o desenvolvimento tecnológico, a inovação e contribuindo com o crescimento da produção científica nacional.

Os periódicos apresentados nas reuniões da ANPED contribuem para aperfeiçoamento, estímulo, fortalecimento, investigação e desenvolvimento do ensino e da pesquisa na área educacional. Os periódicos são publicados e estão disponíveis para a comunidade acadêmica entre outros.

Coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, a BDTD reúne informações de teses e dissertações que fazem parte das instituições de ensino e pesquisa do Brasil. A biblioteca, em parceria com outras instituições brasileiras, possibilita que a comunidade acadêmica publique e difunda suas teses e dissertações no país e no exterior. O Programa de Pós-Graduação (PPGE) da Universidade Federal de Juiz de Fora possui acervo de produções que disponibiliza teses e dissertações de seus alunos para futuros pesquisadores.

Ao realizar o levantamento nos bancos de dados citados, foi constatada uma dificuldade em encontrar pesquisas diretamente relacionadas à temática proposta dentro do marco temporal estabelecido, de 2020 a 2022. Embora alguns periódicos abordassem aspectos que tangenciavam o tema, muitos deles focavam em outras faixas etárias ou exploravam contextos distintos, como a área externa de escolas, que não constitui o foco central desta dissertação. Essa escassez de estudos específicos destacava a necessidade de uma investigação mais aprofundada e direcionada, reforçando a relevância do trabalho proposto.

Dessa forma, diante da dificuldade encontrada, foi necessário ampliar as buscas em outros acervos, como no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), na revista *Devir Educação*. Vinculada ao acervo do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras, a revista científica *Devir Educação* tem caráter multidisciplinar e publica artigos inéditos, nacionais e internacionais que contemplam o campo educacional em suas diferentes vertentes. Com o objetivo de aprofundar o diálogo com as diversas áreas do conhecimento, sua missão é estimular estudos e pesquisas acadêmicos, bem como trazer ao debate temas que elevem a qualidade da produção científica em nível nacional e internacional. Assim, foram encontradas duas pesquisas referentes à temática dentro do marco estabelecido.

Quadro 02 - Teses, dissertações e artigos entre 2020 e 2022

	<b>Descritor</b>	<b>Título</b>	<b>Autor (a)</b>	<b>Instituição</b>	<b>Ano</b>
Dissertação	"espaços externos da creche"	"Vamos ficar lá no quintal": sentidos produzidos por uma coordenadora de creche sobre o espaço externo	Eliza Kelly Grosman Amorim	PPGE/UFJF	2021
Artigo Científico		O lugar dos espaços externos nas diretrizes nacionais para a educação infantil de 0 a 3 anos (1996–2018)	Simoniely Lilian Kovalczuk, Ednéia Regina Rossi	Revista <i>Devir Educação</i> (UFLA)	2021

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2023)

A base de dados do PPGE/UFJF contém a dissertação publicada por Amorim, em 2021, intitulada “‘Vamos ficar lá no quintal’: sentidos produzidos por uma coordenadora de creche sobre o espaço externo”. O estudo abordou o espaço-ambiente externo a partir da perspectiva histórico-cultural e interdisciplinar, tecendo diálogo entre estudos das áreas de Arquitetura, Psicologia Ambiental e Geografia. Teve o propósito de compreender os sentidos produzidos pela coordenadora pedagógica da instituição sobre o ambiente externo da creche – o “quintal”. Os objetivos foram: 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 analisar a organização espacial do “quintal” considerando as interações e brincadeiras das crianças.

No acervo do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Lavras (UFLA), na Revista *Devir Educação*, foi encontrado o artigo científico também publicado no ano de 2021, “O lugar dos espaços externos nas diretrizes nacionais para a educação infantil de 0 a 3 anos (1996–2018)”. O artigo objetivou abordar as prescrições legais federais concernentes à organização e utilização dos espaços externos das instituições de Educação Infantil brasileiras, atinentes à faixa etária de 0 a 3 anos, utilizando um recorte temporal de análise de documentos de 1996 a 2018. Com o estudo, foi observado que as prescrições legais buscam sensibilizar os docentes sobre a importância lúdico-pedagógica das áreas externas, assim como os documentos federais prescrevem modos de organização e práticas consideradas ideais para o desenvolvimento de práticas nesses espaços. A área externa defendida é um lugar de práticas desafiadoras, emancipatórias, interativas, democráticas, baseadas no aprendizado ativo e sensorial e, especificamente, na livre movimentação dos corpos e do contato com a natureza (Kovalczuk; Rossi, 2021).

O quantitativo limitado de produções científicas encontradas sobre o espaço externo da creche, sobretudo focando a visão das crianças, aponta para a necessidade de ampliação de estudos nessa direção.

Assim, esta pesquisa apresenta a seguinte questão - **O que as crianças bem pequenas dizem sobre os espaços externos da creche?** - tendo como problemática a leitura das crianças sobre as áreas externas da creche.

Proponho como objetivo geral da pesquisa **compreender o que dizem as crianças de 3 anos de idade sobre os espaços externos de uma creche no município de Juiz de Fora/MG**. Para isso, serão privilegiadas as pluralidades de linguagens, tais como: os olhares; os movimentos e deslocamentos, as narrativas orais; as brincadeiras etc.

Para alcançar tal objetivo, foram propostos os seguintes objetivos específicos:

- descrever analiticamente a organização dos espaços externos da creche;
- investigar a participação, o protagonismo e a interação das crianças nas propostas para a utilização dos espaços externos da creche.

Esta dissertação está organizada em seis seções, denominadas “escutas” para fazer alusão à orelha verde da pesquisadora. A escuta 1 apresenta o percurso pessoal, acadêmico e profissional da pesquisadora, sua relação com a temática de

estudo e a construção do objeto de estudo. A escuta 2 versa sobre a concepção de criança e espaço na perspectiva histórico-cultural de Vigotski (2018) em diálogo com autores que discutem os aspectos físicos do ambiente escolar. A escuta 3 aborda os documentos da Educação Infantil, desde a dimensão nacional até a local, que falam sobre o espaço externo das instituições. A escuta 4 discorre sobre a metodologia da pesquisa explicitando o contexto de investigação, os sujeitos, os instrumentos e as técnicas de produção de dados. A escuta 5 traz os dizeres das crianças sobre suas vivências espaciais. E, na escuta 6, são realizadas as considerações finais da pesquisadora.

## ESCUITA 2: DIZERES SOBRE O ESPAÇO NA RELAÇÃO COM A CRIANÇA

A criança não está no espaço, não está no território, não está no lugar, nem na paisagem; ela é o espaço, ela é o território, ela é o lugar, é a paisagem e por serem produtoras de cultura e de geografias, enriquecem nossa condição humana.  
(Lopes, 2012, p.221)

Na epígrafe que abre este capítulo, Jader Janer nos faz refletir sobre a profunda conexão das crianças com o espaço ao seu redor, sugerindo que elas não apenas habitam ou interagem com o espaço, mas são parte integral dele. As crianças são agentes criativos e transformadores que não apenas interagem com seu ambiente, mas o redefinem, tornando-o parte intrínseca de sua identidade e, ao mesmo tempo, enriquecendo a experiência humana coletiva.

### 2.1 PROBLEMATIZANDO A IDEIA DE ESPAÇO

O termo "espaço" possui várias interpretações nos dicionários comuns, geralmente associados à ideia de distância, volume, área, configuração arquitetônica e contexto cultural. Devido à sua natureza abrangente e abstrata, o termo está sujeito a debates controversos, orientados por diferentes leituras e análises. A conceituação desse termo representa um desafio significativo para a ciência (Moreira, 2011).

Os estudos de Forneiro (1988) mostram que o conceito de "espaço" é abordado de várias maneiras e tem diferentes significados, sendo tratado por profissionais de diversas áreas, como a Geografia, Filosofia, Sociologia, Economia, Arquitetura, Pedagogia, entre outros. Em sua acepção mais comum, o termo "espaço" refere-se a uma "extensão indefinida, um meio sem limites que contém todas as extensões finitas". Além disso, é também a "parte dessa extensão que é ocupada por cada corpo". Essa definição nos proporciona a ideia de espaço como algo "físico", métrico, relacionado aos objetos que ocupam esse espaço, frutos de um projeto colonial que abordava o planeta Terra apenas como superfícies a serem percorridas, o que era reforçado pelos postulados positivistas.

Um dos locais onde o espaço tem sido debatido é nas escolas. A preocupação com o espaço nas escolas públicas foi uma das características do projeto do arquiteto Hélio Duarte, em 1950, no Estado de São Paulo. O arquiteto coordenou o convênio escolar que propunha conceber escolas como praças, amplos espaços livres e jardins para que as crianças pudessem se desenvolver. No entanto, com o crescimento populacional, não foi possível dar continuidade ao trabalho do convênio, que finalizou em 1959. Na ocasião, a preocupação com a quantidade era maior do que com a qualidade. Não havia uma preocupação com o mínimo de conforto físico, ambientes ou visual requeridos, para que as crianças pudessem passar parte do seu dia (Azevedo; Rheigantz; Tângari, 2011).

Na arquitetura, Frago e Escolano (2001) estabelecem um período histórico para ressaltar a importância do espaço. Até meados dos anos 1950, a maior preocupação das escolas era somente com seu espaço interno, corredores, salas de aula, entre outros. No entanto, as perspectivas psicopedagógicas vieram mostrar as primeiras experiências com o espaço organizado, o espaço escolar vivenciado. Dessa forma, a arquitetura também passou a analisar os espaços percebidos e experimentados na infância.

Em 1985, na Espanha, Jaume Trilha escreveu o livro *“Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela”*. Na ocasião, o livro trazia um enfoque inovador, pois analisava o espaço escolar como uma perspectiva histórica. A importância dada ao espaço escolar começa a chamar a atenção dos profissionais que se preocupam com as questões organizativas, curriculares e didáticas, principalmente daqueles que estão envolvidos nas ciências sociais, analisam os tipos de organização e distribuição espacial que as instituições escolares proporcionam e as outras, fechadas ou demarcadas, com as quais elas se assemelham (Frago; Escolano, 2001).

Os autores pontuam que o espaço escolar é muito mais do que um simples ambiente físico, devendo ser entendido como um construto cultural que não apenas expressa e reflete sua materialidade, mas também transmite certos discursos e ideias. Nas modernas teorias da percepção, o espaço escolar é considerado um mediador cultural importante na formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores das crianças. Assim, ele desempenha um papel significativo no currículo educacional, sendo uma fonte fundamental de experiências e aprendizado. Frago e

Escolano (2011) fizeram um estudo sobre o espaço escolar e não escolar, analisando como sua representação e medida podem constituir uma abrangência em diversas disciplinas, como a geografia, aritmética, geometria, artes, leitura, entre outros. Moreira (2011) acrescenta que

são várias as ciências que se ocupam do espaço: a geografia, a arquitetura, a antropologia, a sociologia, a psicologia, a engenharia, a matemática, a física, a história, e educação, entre outras. São tantos os modos de o cientista enxergar o espaço. São tantos os contornos possíveis de o espaço assumir. Por exemplo, na matemática e na física, a idéia clássica de espaço refere-se ao espaço euclidiano, isto é, o espaço como extensão que dá origem aos conceitos de área, volume, comprimento etc., muito diverso do que as ciências sociais entendem por este termo (Moreira, 2011, p. 25).

No Brasil do século XVI, a rotina diária das crianças foi moldada pelas concepções introduzidas pela Companhia de Jesus e impostas na colônia portuguesa e outras províncias. Segundo Lopes (2007), gradualmente, a ordem dos Jesuítas, fundada por Inácio de Loyola, começou a incluir em seus objetivos missionários a preocupação com a educação de crianças e jovens. Com a criação de diversos colégios na Europa e em outros continentes, com a publicação, em 1599, da *Ratio atque instituto Studiorum Societatis Iesu (Ordem e Maneira dos Estudos da Companhia de Jesus)*, ocorreu um movimento dialético em que o modelo educacional trazido da Europa medieval interagiu com a recém-formada proposta educacional jesuítica, contribuindo para a construção de novos espaços nos quais os arranjos refletiam essa lógica. De acordo com Lopes (2007),

inicia-se a construção de uma imagem que, apesar de variar de prédio para prédio, de escola pública para escola privada, apresenta liames que se fundem e podem ser percebidos como fractais no espaço arquitetônico. Mais do que simples concreto armado a dimensão da organização espacial desse modelo jesuítico nos desvela algo mais, funde-se com dimensões implícitas de seus idealizadores e desvelam suas óticas sobre a formação do ser humano e dos seus interesses para a sociedade (Lopes, 2007, p. 76-77).

Nas palavras de Lopes (2007), os referenciais presentes no espaço físico tornam-se materiais importantes para a identificação dos sujeitos, constituindo-se como elementos de formação. Além de servirem como locais de aprendizagem, a análise da organização espacial dos edifícios escolares revela os desejos e os

propósitos de seus idealizadores em determinada época. No caso dos edifícios escolares no Brasil, os jesuítas, ao introduzirem na paisagem tropical da América Portuguesa símbolos antes inexistentes, começaram a estabelecer um novo território marcado por representações de seu poder, entre elas a escola e a forma de conhecimento nela desenvolvida. Sobre a noção de território, Lopes (2007, p. 79) ressalta que “o território, é, assim, um espaço mediado pelas representações construídas por um determinado grupo ao estabelecer seu poder frente a outro e que se apropria do espaço como uma forma de sua expressão e projeção”.

Com a saída dos jesuítas do território português, a apropriação do espaço educacional tornou-se um tema de debate entre intelectuais e políticos da época. A discussão girava em torno da introdução de novas propostas pedagógicas, da falta de escolas públicas e do crescimento das “escolas de improviso”, que se espalharam pelo Brasil nos séculos XVIII e XIX. De acordo com Lopes (2007, p. 79), essas escolas funcionavam em espaços improvisados, como igrejas, sacristias, dependências das Câmaras Municipais, salas de entrada de lojas maçônicas, prédios comerciais, ou nas próprias residências dos mestres. Esse contexto destaca a importância da organização espacial escolar e os interesses dos diferentes grupos envolvidos.

No final do século XIX, havia um interesse muito grande em colocar o Rio de Janeiro como uma cidade moderna, assemelhando-se às grandes metrópoles europeias. Contudo, na época, várias doenças tropicais devastavam a cidade. Assim, essa condição deu destaque na sociedade a grupos de médicos e higienistas que encontravam na educação um campo fértil para proliferar seus discursos. Segundo Lopes (2007),

no tocante à organização do espaço escolar, as preocupações transitavam em torno de questões básicas como localização, tipos de construções, organização interna e externa, funções e utilizações. As condições de espaço físico- topografia, condições climáticas, paisagens vegetais e outros- são vistas como elementos decisivos na formação dos sujeitos. Assim, os médicos indicavam a edificação de prédios escolares fora da área urbana, considerada insalubre e pouco saudável, com construções iluminadas e ventiladas, onde estivessem presentes, não só as salas de aulas e estudos, mas também refeitórios, dormitórios, enfermaria, áreas de higiene e espaço livre ao entorno, com árvores que pudessem purificar o ar. Um modelo de internato reafirmando-se a lógica iniciada pelos

jesuítas – que pudesse representar a oposição das ruas, ambientes “sujos”, de “perdição” e “nocivas” (Lopes, 2007, p. 81).

Com a Proclamação da República, a cidade do Rio de Janeiro passou por intensas mudanças, estruturais e higienistas, incluindo campanhas de saneamento urbano para a erradicação das doenças tropicais. Essas mudanças assemelharam a cidade a um pedaço da Europa. Ainda conforme Lopes (2007, p. 81), a cidade acabou “constituindo-se num espaço símbolo de ‘progresso, modernidade’, e torna-se a bandeira de uma nova época e de um novo grupo no poder, que deveria servir de espelho para outras cidades”. Contudo, essas novas mudanças não eram para todos e a exclusão permanecia principalmente para os menos abastados, intensificando uma situação iniciada na colonização “e que se tornaria marca na história brasileira: a dos grupos dominantes assumirem os espaços e transformá-los em territórios de seu poder, em exclusão a outros” (Lopes, 2007, p. 82). Esse fato pode ser verificado na proposta de criação republicana dos grupos escolares que indicavam um novo país sendo construído para alguns.

Além da localização como marco privilegiado, as primeiras escolas republicanas serão ricas em seus detalhes: estátuas, jardins, gradis trabalhados e uma série de acabamentos constroem um conjunto arquitetônico que simbolizava o pensamento da época: técnica, ordem, progresso, laicidade, disciplina. Associada à engenharia sanitária do momento que pressupunha construções com ambientes amplos, ventilados com bastante luz e sol, o que formaria sujeitos fortes e saudáveis. A escola passa a ser pensada como um espaço imaginado pela burguesia local asséptico, sem odores, limpo e organizado, onde a racionalidade presente se opõe às condições reais da realidade das ruas das cidades brasileiras. Local de fuga para as classes abastadas, da realidade que elas mesmas produziram (Lopes, 2007, p. 82).

Várias críticas foram tecidas em relação às construções escolares desse período com alto custo financeiro e pouco acesso. Assim, a partir da década de 1930, com as propostas de Anísio Teixeira (1933) e Almeida Júnior (1936), novos caminhos foram repensados para as construções escolares com custos mais baixos e prédios funcionalistas tecnicamente projetados para uma educação rápida e eficiente. As propostas de Anísio Teixeira no Rio de Janeiro baseavam-se na ampliação da rede escolar para alcançar diversas partes da cidade. Ele estruturou uma nova forma de edificações, combinando as noções de escola-classe com

escola-parque, tornando possível a concretização de uma educação integral (Lopes, 2007).

Ainda de acordo com Lopes (2007), os postulados teóricos defendidos por Paulo Freire introduzem uma nova vertente na dimensão do espaço escolar, ao incluir o "local" e a perspectiva dos sujeitos que ali vivem no processo educacional. Freire propõe uma reordenação das relações sociais no ambiente escolar, enfatizando a importância de considerar o contexto e as experiências dos indivíduos na construção do conhecimento. A perspectiva freiriana reordena o sentido da construção escolar ao defender que as relações estabelecidas entre os sujeitos no processo de aprendizagem são muito mais significativas. Incorporar a ótica do outro nessa discussão significa derrubar as estruturas fixas em torno do saber e redimensionar a hierarquia que se manteve presente até então no espaço escolar. A ideia de que se educa "em qualquer lugar" representa uma nova concepção de educação na sociedade brasileira, algo ameaçador para uma sociedade que sempre viu na educação e em suas edificações uma forma de manter seus interesses políticos e econômicos.

No Brasil, a disseminação das ideias neoliberais ganhou ênfase na década de 1990. Iniciou-se um amplo processo de privatização de empresas e serviços estatais, cortes de gastos sociais e públicos, aumento da taxa de desemprego, onde, de acordo com Lopes (2007, p. 88), eufemismos do tipo globalização, mundialização, internacionalização da economia, têm sido usados como justificativa de uma nova ordem, de uma nova era. No campo educacional, a proposta neoliberal acentua ainda mais a distância entre processos educacionais e ideais democráticos.

Para a parcela da população que tem acesso ao capital, a privatização dos espaços escolares tem produzido um novo modelo de escola, as "escolas-shopping", verdadeiros locais de consumo com praças de alimentação, áreas de esporte e lazer, ordenando um novo sentido pedagógico, organizando uma nova proposta de formação. Tais escolas permanecem fixas nas áreas nobres das cidades, ocupando até mesmo amplos quarteirões, e resgatando a ideia de escolas monumentos (Lopes, 2007, p. 89).

Assim, um novo profissional faz-se presente: os economistas que concebem a ideia da escola como empresa, tornando-se a proposta pedagógica secundária. Em contrapartida, as escolas públicas apresentam-se cada vez mais sem infraestrutura, sem profissionais adequados e sem condições de trabalho, sendo, segundo Lopes

(2007, p. 90), “construídas muitas vezes em áreas negligenciadas, são empurradas para a periferia, reafirmando-se a lógica da segregação espacial, ensinando qual espaço cabe a cada um”.

Como se pode perceber, conforme explicita Lopes (2007), longe de se constituírem como lugares de aprendizagem para um ideal democrático, os espaços escolares e sua localização na paisagem brasileira estabelecem-se como territórios de interesses de um grupo sobre outro, moldando sua visão para a formação de futuros sujeitos. Esses espaços tornam-se marcas de poder instituído em determinado momento histórico, resultado do discurso dominante que os construiu.

A importância da dimensão espacial na atividade educativa, especialmente na Educação Infantil, ainda é pouco explorada. Nas décadas de 1980 e 1990, surgiram pesquisas sobre a organização dos espaços de educação para crianças pequenas em creches, o que ganhou destaque tanto na educação nacional como internacional e, posteriormente, outros trabalhos passaram a abordar a relação dos elementos espaciais com as práticas pedagógicas (Moreira, 2011).

De acordo com Forneiro (1988), estamos habituados a considerar o espaço como um volume, como se fosse uma caixa pronta para ser preenchida. No entanto, é essencial compreender o espaço como um ambiente vital, onde a vida ocorre e se desenvolve. Essa visão do espaço como uma caixa é uma abstração feita pelos adultos. Por outro lado, para as crianças pequenas, o espaço é aquilo que chamamos de "espaço equipado", isto é, um espaço repleto de tudo o que efetivamente o compõe: móveis, objetos, odores e cores. O espaço é, acima de tudo, luz: a luz que nos permite, a nós e às crianças, vê-lo, conhecê-lo e, portanto, compreendê-lo. Talvez essa compreensão permaneça conosco para sempre, como uma lembrança vívida.

Do ponto de vista escolar, Forneiro (1998) descreve quatro dimensões que se inter-relacionam, segunda as quais entendemos o ambiente como uma estrutura. São elas: física, funcional, temporal e das relações. A primeira, a dimensão física, refere-se a todos os espaços disponíveis às crianças (sala, pátio, solário, área externa, refeitório, banheiro etc.), a suas condições estruturais (tamanho, tipo de piso, janelas, teto etc.), também relacionadas com os objetos disponíveis do espaço (materiais, mobiliário, decoração, equipamentos, etc.) e as diferentes formas de organização.

A segunda dimensão descrita por Forneiro (1998), a dimensão funcional, refere-se ao uso do espaço e sua polivalência. A autora fala do uso autônomo pelas crianças, ou orientadas pelo adulto, e sobre a polivalência, retratando as funções diversas do mesmo espaço e ao tipo de atividade que é desenvolvida nele (jogos, música, leitura). A terceira, a dimensão temporal, refere-se à organização do tempo de duração e execução das diferentes atividades (lanche, contar história, recreio). A autora faz menção ao ritmo no qual as atividades são desenvolvidas.

A quarta dimensão descrita, a das relações, engloba as diferentes relações possíveis, decorrentes do modo de utilização dos espaços (livre ou por ordem), do tamanho dos grupos para realização das atividades e do tipo de participação do professor (se ele sugere, dirige, impõe, observa, não participa etc.). Contudo, ainda nas palavras da autora,

o ambiente não é algo estático ou que exista a priori. Embora todos os elementos que compõe o ambiente e que reunimos nessas quatro dimensões possam existir independentemente, cada um por si. O ambiente somente existe na inter-relação de todos eles. Não possui uma existência material, como o espaço físico. O ambiente existe à medida que os elementos que o compõe interagem entre si. Por isso, cada pessoa o percebe de uma maneira diferente (Forneiro, 1988, p. 235).

Aquino *et al.* (2011) afirmam que o espaço escolar é um elemento capaz de deixar marcas nas crianças, que perduram mesmo após a infância. Com essa característica peculiar, o espaço físico escolar adquire uma nova dimensão: a de ambiente vivo. Esse ambiente é o espaço que é vivenciado e carregado de significado. Nesse mesmo direcionamento, Faria (1999) afirma que o espaço físico assim concebido não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, o espaço físico de qualquer tipo de Centro de Educação Infantil precisa tornar-se um ambiente que permita emergir as múltiplas dimensões humanas, as diversas formas de expressão, o imprevisto, os saberes espontâneos infantis.

Os estudos de Lopes e Vasconcelos (2005) e de Moreira (2011) elucidam que o espaço é uma categoria fundamental na vida humana. Ao longo de mais de dois milênios, a filosofia tem discutido esse tema e, na era moderna, várias ciências também têm se dedicado a essa questão. No campo da Filosofia, Moreira (2011) tomou por base os estudos do filósofo francês Henri Lefebvre. A autora salienta que

o espaço não deve ser considerado apenas como um objeto ou uma coisa com características de mercadoria ou instrumento. Isso porque o espaço não é estático, é um processo dinâmico, ou seja, um conjunto de relações que ocorrem dentro de um contexto histórico-social específico.

Moreira (2011), citando Lefebvre (1998), relata sobre aspectos relevantes à complexidade da compreensão do espaço, que se desdobra em três maneiras interconectadas: o espaço concebido, o espaço vivido e o espaço percebido. O espaço concebido refere-se à representação abstrata elaborada pelos cientistas, uma forma de conhecimento que possibilita diversas formas de compreendê-lo. Em outras palavras, é o conceito teórico do espaço. O espaço vivido surge das experiências cotidianas, sendo o espaço sentido, imediato e experimentado pelo corpo. Trata-se da vivência pessoal do espaço. Por fim, o espaço percebido envolve a interpretação individual e social do mundo, relacionando-se com as representações mentais que as pessoas constroem sobre ele. É o espaço simbólico, influenciado pelas percepções e crenças individuais e coletivas. Essas três esferas do espaço estão entrelaçadas e se completam, contribuindo para uma compreensão abrangente e holística das dimensões espaciais.

A Geografia Humanista é uma abordagem da Geografia que enfatiza a importância das experiências humanas, das percepções e das subjetividades na compreensão do espaço geográfico. Surgida na década de 1970, essa perspectiva se contrapõe às abordagens mais quantitativas e objetivas da Geografia tradicional, focando na maneira como os seres humanos vivenciam e interpretam os lugares e os espaços ao seu redor. A Geografia Humanista se preocupa em entender como as pessoas percebem, sentem e atribuem significados aos lugares. Ao contrário de uma análise puramente quantitativa, essa abordagem valoriza as narrativas pessoais e as experiências individuais. De acordo com Lopes (2013), a Geografia Humanista busca compreender a percepção e a representação do espaço por indivíduos, entendendo seu caráter único, singular, ao mesmo tempo em que reconhece o seu pertencimento e compartilhamento a um determinado grupo cultural. Um conceito central na Geografia Humanista é o de "lugar", que vai além da mera localização geográfica para incluir a dimensão emocional e simbólica. Os lugares são vistos como espaços investidos de significados culturais e afetivos.

O lugar, entendido como as relações afetivas que as pessoas estabelecem com o espaço, passa a ter um valor central nas pesquisas, e a noção de *Topofilia*, desenvolvida por Tuan (1980), ganha notoriedade não só na Geografia, mas também em outros campos de estudos. O termo *Topofilia*, ao ser compreendido como o "(...) elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico" (TUAN, 1980, p.5), pronuncia a existência de uma diferença entre espaço e lugar, uma vez que o significado de espaço frequentemente se funde com o de lugar, porém "(...) 'espaço' é mais abstrato que 'lugar'. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor" (TUAN, 1980, p.6). (Lopes, 2013, p. 287).

Ainda nessa década, houve um aumento significativo no interesse pelos estudos e pesquisas que envolvem as crianças e suas interações com o espaço. Esse período foi marcado por uma intensificação das investigações que buscavam compreender como as crianças percebem, vivenciam e se relacionam com os ambientes ao seu redor. Essas pesquisas foram fortemente influenciadas pelos princípios da Geografia Humanista, que valoriza a experiência subjetiva e a percepção individual dos espaços. A Geografia Humanista, com seu foco nas experiências pessoais e nas percepções subjetivas, ofereceu um arcabouço teórico ideal para explorar como as crianças interagem com o espaço. Essa abordagem contrasta com as metodologias quantitativas e objetivas da Geografia tradicional, permitindo uma análise mais rica e complexa das experiências espaciais das crianças.

Os estudos começaram a explorar como as crianças utilizam espaços para brincar e aprender, identificando áreas que são importantes para seu desenvolvimento cognitivo e emocional. Essa linha de pesquisa destacou a importância de criar ambientes que sejam seguros, estimulantes e acessíveis para as crianças. Pesquisas também se concentraram em como as crianças desenvolvem um senso de pertencimento e identidade em relação aos seus espaços cotidianos, como lares, escolas e comunidades. Esse aspecto é crucial para entender como as experiências espaciais contribuem para a formação da identidade pessoal e social das crianças. Lopes (2013) exemplifica o trabalho de Kevin Lynch cujo livro "A Imagem da Cidade" (1960) influenciou estudos subsequentes sobre a percepção espacial e a maneira como diferentes grupos (incluindo crianças) interpretam e navegam pelos espaços urbanos. Ainda de acordo com Lopes (2013), os estudos da

Geografia da Infância emergem com interfaces nesses postulados com os quais se entrecruzam outros recortes, como de gênero, idade e condição econômica, perguntando-se como meninos e meninas, de diferentes idades e pertencentes a diferentes estratos sociais, percebem e representam seus espaços.

Os estudos da Geografia da Infância emergem, portanto com influências desses postulados e de outros aportes teóricos, que me levavam a defender que as crianças vivem o espaço em sua plenitude geográfica, que estão presentes nas paisagens, deixando suas marcas. Elas constroem/destroem suas formas, estabelecem lugares e territórios, vivem seus afetos, seus desejos, e autorias. Inventam, arquitetam ou “des-arquitetam”, aceitam ou rejeitam tais espaços, seja no campo da percepção ou da representação. (Lopes, 2018, p. 67)

Lopes (2018) complementa ao dizer que a principal contribuição da Geografia da Infância, a partir dessa perspectiva, é entender as crianças nos espaços em que vivem, buscando compreender suas lógicas, ouvindo-as, aprendendo com elas, percebendo suas presenças no mundo, valorizando suas contribuições e respeitando suas formas de ser e estar.

## 2.2 A PESQUISA DE MARTHA MUCHOW: CONTRIBUIÇÕES SOBRE A VIVÊNCIA ESPACIAL URBANA DE CRIANÇAS NA ALEMANHA

A busca pela compreensão das vivências infantis e suas espacialidades desviou o meu olhar para uma grande pesquisadora, Martha Muchow (1892-1933), cuja contribuição, embora inovadora, permaneceu obscura por muitos anos. Martha Muchow foi pioneira ao esboçar ideias sobre a percepção espacial vivenciada por crianças, explorando como elas interagem com o ambiente ao seu redor de maneira única e significativa. Seu trabalho, porém, não recebeu a devida atenção fora de seu país de origem, talvez devido a barreiras linguísticas ou a uma falta de reconhecimento na época.

Foi por meio do artigo de Lopes e Fichtner (2017) que Muchow voltou a ser lembrada. Eles resgataram sua obra e destacaram a importância de suas observações no campo da Psicologia e da Pedagogia, áreas que, durante décadas, relegaram-na ao esquecimento. O trabalho de Muchow revela uma sensibilidade aguçada para captar as nuances da experiência infantil, algo que a academia e muitos outros espaços invisibilizaram por tanto tempo.

Ao redescobrir Martha Muchow, ganhamos uma nova lente para olhar as experiências infantis e o modo como as crianças percebem e se apropriam dos espaços ao seu redor. Esse resgate não apenas ilumina as contribuições de uma pesquisadora esquecida, mas também enriquece nosso entendimento contemporâneo das relações entre crianças e seus ambientes, mostrando que há muito a aprender com as perspectivas que ficaram à margem da história oficial.

Figura 09 - Martha Muchow



Fonte: Arquivo: Site da fundação Martha Muchow<sup>10</sup>

Os estudos de Lopes e Fichtner (2017) destacam que Martha Muchow (1892-1933) foi professora e trabalhou como colaboradora voluntária no Laboratório de Psicologia da Universidade de Hamburgo, sob a coordenação de William Stern. De acordo com os Lopes (2017, p. 759), "Marta Muchow desenvolveu expressivas investigações sobre a relação das crianças com seus meios, sobretudo o urbano, cunhando temas e conceitos que hoje se apresentam contemporâneos à área de Estudos da Infância". Seu trabalho mais notável é "Der Lebensraum des Großstadtkindes" (O Espaço de Vida da Criança Urbana), no qual ela investiga a influência do espaço urbano no comportamento e desenvolvimento infantil. A obra foi

---

<sup>10</sup> <https://www.ew.uni-hamburg.de/mmb/ueberuns/muchow.html>

publicada após a morte de Muchow, em 1935, pelo seu irmão, Hans Heinrich Muchow, e, tendo sua divulgação sido, inicialmente, muito restrita ao território germânico. Conquanto tenha falecido jovem, as contribuições de Muchow continuam a influenciar a pesquisa em Psicologia do desenvolvimento e a educação. Suas ideias sobre a importância do ambiente no desenvolvimento infantil permanecem pertinentes até hoje.

Muchow criticava o baixo número de pesquisas sobre a vida das crianças urbanas em seu tempo. Para a autora, os poucos trabalhos existentes sobre o tema eram simplistas e universais, ignorando as peculiaridades da vida nas cidades e os processos educacionais ocorridos nos espaços urbanos. Baseada nas perspectivas da Psicologia da época, ela destacou a incapacidade dessas pesquisas e métodos de capturar as particularidades do viver urbano das crianças.

Como compreender os espaços vividos das crianças? Como capturar suas lógicas próprias de viver a espacialidade, o ser e estar nas cidades? Essas e outras perguntas, provavelmente, circularam entre as inquietações de Muchow e acabaram por levá-la a pensar uma metodologia que possibilitasse enlaçar essa vivência. A autora busca, na cartografia e em diferentes formas de observações, entrevistas e conversas, uma proposta metodológica que pudesse representar essa dimensão pouco conhecida dos adultos, ignorada na academia, pelos gestores urbanos e por diversos outros setores envolvidos com a vida no espaço urbano. (Lopes; Fichtner, 2017, p. 763-764)

Em 1920, Martha Muchow e seus estudantes realizaram uma pesquisa sobre a vida das crianças em Barmbek, um distrito de Hamburgo, na Alemanha. Martha Muchow observou como as crianças vivenciavam os espaços urbanos e as lógicas que construíam ao interagir com esses espaços. Para melhor compreender essas vivências e destacar as diferenças entre as percepções de adultos e crianças, Martha Muchow desenvolveu uma metodologia que ia além da simples observação em ambientes laboratoriais controlados. Ela observou as crianças em seus locais de vivência, sem impor restrições sobre o que podiam ou não fazer, aproximando-se de suas escolhas e preferências. Utilizando mapas, entrevistas e conversas, além da observação direta, Muchow revelou as percepções das crianças sobre suas próprias vivências. Ao considerá-las agentes ativos, suas percepções foram integradas à análise, algo incomum nos estudos sobre a infância da época.

A forma como a pesquisa foi realizada e o tema direcionam nossos olhares para as crianças e suas vivências focando no ponto de vistas delas e não nas suposições que fazemos do que elas vivem, ou seja, o objetivo era investigar como as crianças transformam o ambiente de acordo com suas vivências. Na pesquisa, que considerava o espaço onde a criança urbana vivia, foram verificados vários traços que diferenciavam a forma que crianças e adultos vivenciavam os mesmos espaços.

O livro de Martha Muchow é dividido em três capítulos: “Der Lebensraum als Raum, in dem das Kind lebt”, “Der Lebensraum als Raum, den das Kind lebt” e “Der Lebensraum als Raum, den das Kind lebt”, o que corresponderia, em português, a “O espaço de vida no qual a criança vive”, “O espaço de vida como o espaço que a criança vivencia” e “O espaço de vida como o espaço que a criança vive” (Lopes; Fichtner, 2017).

O capítulo 1, “O espaço de vida no qual a criança vive”, retrata o início da pesquisa no qual Martha Muchow e seus colaboradores se baseiam em um método empírico para responder à seguinte questão: “o que é o espaço em que criança urbana vive?” O estudo foi realizado com 109 crianças de ambos os sexos, com idade entre 9 e 14 anos, no qual foi oferecido às crianças mapas formais da cidade de Hamburgo, sendo as crianças convidadas a marcar, com números ou letras, informações como as suas moradias atuais e antigas, escolas atuais e antigas, berçários, creches, áreas de esportes, ginásios, piscinas, bibliotecas, clubes de jovens, locais de trabalho após a escola, casas de parentes, casas de amigos, locais visitados com os pais ou outras pessoas.

As crianças foram orientadas a colorir de azul todos os locais que conheciam bem, onde brincavam e jogavam com frequência, onde passavam muito tempo e aqueles lugares que podiam visualizar de olhos fechados. Elas deveriam colorir de vermelho aquelas ruas pelas quais já haviam passado, mas que não conheciam tão bem quanto os locais coloridos de azul. Além disso, um questionário contendo as mesmas informações foi preenchido, com o objetivo de realizar comparações e elaborar levantamentos estatísticos. Dessa maneira, um grande número de informações empíricas foi coletado.

Na seção 2 do primeiro capítulo, Muchow fornece uma descrição detalhada e um conjunto de informações estatísticas sobre os dados coletados. Ele destaca

distâncias, deslocamentos e pontos fixos ocupados por meninos e meninas, analisando as variáveis de idade e gênero para identificar diferenças e similaridades. Diversas tabelas são incluídas para proporcionar uma melhor visibilidade ao material coletado em campo.

A seção 3 examina a forma e a composição dos espaços de vida, descrevendo o distrito de Barmbeck e o uso que as crianças fazem desse espaço. A ênfase está nas áreas de recreação e nas áreas de itinerância e deslocamentos. Barmbeck é descrito como uma região de intensa atividade, com muitos equipamentos urbanos, como vias e linhas férreas. Essa infraestrutura demonstra que as fronteiras naturais e estruturais influenciam o uso do espaço pelas crianças, criando separações que justificam o uso do termo "Barmbecker Insel" (Lopes; Fichtner, 2017).

Na conclusão do capítulo é afirmado que, embora o espaço de vida das crianças não abarcasse toda a cidade, aproximadamente seis por cento da área total era intensamente explorada por elas, apresentando diferentes graus de familiaridade. Todavia, os bairros mais próximos de suas residências eram geralmente os mais conhecidos. A autora faz uma consideração importante que se alinha aos estudos contemporâneos sobre infância e espacialidade. Segundo ela, "(...) a proximidade, do ponto de vista de uma criança, não necessariamente significa uma proximidade física" (Lopes; Fichtner, 2017, p. 765). Lugares mais distantes podem parecer mais próximos por serem mais interessantes. No encerramento dessa parte do texto, a autora também destaca que a estrutura do espaço urbano das crianças é independente da perspectiva do adulto.

No capítulo 2, "O espaço de vida como o espaço que a criança vivencia", segunda fase da pesquisa, na busca por compreender mais sobre a forma como as crianças experienciavam o espaço, o grupo coordenado por Muchow solicitou declarações escritas delas sobre seus espaços de brincadeira e outros locais que frequentavam. As crianças foram convidadas a falar sobre com qual intensidade elas vivenciavam e experimentavam ruas, praças e outros locais e também sobre seus acontecimentos em dia de domingo.

A análise dos espaços de vida das crianças revelou que a rua onde elas moravam era o espaço preferido delas, em comparação com outros locais, como parques e campos de esportes. Na rua, que se assemelha à frente da porta, temos

uma extensão da casa, pois é onde estão os amigos, um lugar com o qual as crianças têm grande conhecimento e familiaridade. É um espaço que se conecta a outros locais. Muchow afirma que, como a noção de casa é extremamente subjetiva, há uma dimensão que a liga à experiência (Lopes; Fichtner, 2017, p. 766).

Algumas brincadeiras das crianças também foram exploradas na pesquisa. Pique-esconde, resgate, polícia e ladrão e jogos de ação em geral eram apreciados por meninos e meninas que brincavam na rua. Ocasões de "batalhas" entre crianças de ruas diferentes também eram comuns. Além disso, jogos com bola, como futebol, handebol e vôlei, e simples passeios pelas ruas também faziam parte das atividades, embora em menor porcentagem. As questões de gênero são bastante marcantes em algumas brincadeiras, o que é evidenciado pela pesquisa ao distinguir claramente as atividades específicas para meninas e meninos. Além disso, a pesquisa analisou outras escolhas e preferências das crianças, sempre relacionando os dados obtidos nas observações com as informações fornecidas por elas nas entrevistas e conversas.

Outra situação abordada foi sobre o tempo livre das crianças aos domingos. As observações e as conversas permitiram reconhecer o domingo como um dia singular e diferenciado na vida das crianças. A convivência familiar foi uma característica marcante na vida das crianças aos domingos. Atividades como ajudar em casa, estar com os parentes, fazer visitas a familiares, participar de jogos em família e fazer caminhadas foram algumas das descrições mencionadas.

Finalizando o capítulo, Muchow demarca as diferenças e as semelhanças entre as atividades dos domingos e dos outros dias da semana das crianças participantes da pesquisa. Enquanto passavam a maior parte dos domingos em casa com a família, durante os outros dias da semana, elas circulavam principalmente pelas ruas. Além dos conteúdos, a pesquisa inclui uma afirmação sobre os procedimentos adotados, ressaltando a impossibilidade de generalizar os dados apresentados e a necessidade de avançar e aprofundar o levantamento com as crianças (Lopes; Fichtner, 2017).

No capítulo 3, "O espaço de vida como espaço que a criança vive", os espaços anunciados anteriormente pelas crianças serviram de base para o estudo abordado nesse capítulo. Nessa etapa, conforme relatam Lopes e Fichtner (2017) três estratégias de observação foram privilegiadas, o *flush-light-Method*, o *time-*

*simple-Methode* e o *Dauer-Beobachtungs-Methode*. A primeira estratégia consistiu em focar a observação em uma área restrita e prescrita, registrando-se todos os comportamentos das crianças como na perspectiva de um refletor. A segunda se caracterizou pela observação fixa de um pesquisador, procedendo-se ao registro sistemático de todos os comportamentos das crianças nesse espaço limitado. E na terceira foram contempladas certas crianças ou grupos de crianças e alguns comportamentos permanentes.

Com os dados obtidos, tendo chegado a um número alto de informações, concentraram-se na análise de sete localizações que se destacaram nos espaços de vida das crianças de Barmbeck: as docas de carga, um *playground*, um terreno baldio, uma área residencial tranquila, duas ruas com trânsito e uma loja de departamento.

Iniciando com as docas de carga, o espaço foi criado com uma funcionalidade para adultos, conforme as descrições apresentadas:

A Doca de carregamento está localizada ao noroeste do distrito de Barmbeck e estende-se cerca de oitenta metros paralelos ao Canal Osterbeck, entre o Canal e a estrada Osterbeck. A fronteira ocidental é criada por uma estrada e ponte, que possui em torno de 35 metros de comprimento. Do lado oriental há uma cerca de madeira medindo dois metros de altura e cerca de 25 metros de largura. Atrás da cerca estão os galpões de barco do Hamburger Kanu-Clubs (Lopes; Fichtner, 2017, p. 768).

Muchow e sua equipe de pesquisadores investigaram as docas como um espaço feito para adultos. Eles examinaram as atividades que os adultos realizavam ali, o papel que as docas desempenhavam em suas vidas e concluíram que, embora o espaço tivesse sido criado por e para adultos, na prática, não havia uma interação significativa entre eles e o local. Alguns componentes que ocupavam um mesmo espaço físico, como uma cerca e um aterro de pedras, possuíam finalidades totalmente diferentes pensadas e vivenciadas por crianças e adultos. Para os adultos, o aterro era uma forma de preencher uma inclinação na estrada, algo imperceptível, para as crianças, um espaço de emoções e intensidades. Muitos adultos passavam pelas docas sem prestar atenção, vez que o espaço não se integrava às suas experiências cotidianas. “As Docas são, assim, um espaço diverso do mundo adulto, mas que é vivido com grande intensidade pelas crianças, com o

mesmo fervor do salpicar das pedras nas águas observadas por todas elas” (Lopes; Fichtner, 2017, p. 769).

Outro espaço observado foram os lotes vagos que eram usados pelas crianças como *playground*. Esses locais eram conhecidos pelas crianças como "Platz" (Lugar) e eram predominantemente frequentados por crianças mais velhas, poucas crianças pequenas brincavam no local. Enquanto, para os adultos, esses lotes eram considerados como um problema urbano, para as crianças, esse espaço ao ar livre representava um lugar de liberdade no qual elas podiam expressar seus próprios modos de vida, pois ofereciam para elas oportunidades para uma variedade de jogos e brincadeiras.

Entre os espaços analisados na pesquisa, um foi planejado especificamente para as crianças, ao contrário das docas e dos terrenos baldios. Como os *playgrounds* foram mencionados pelas crianças como um dos locais da cidade que elas frequentavam, um deles foi selecionado para uma observação mais detalhada. Em que pese o fato de ter sido projetado para crianças de oito a quatorze anos, ele era frequentado por crianças de diversas faixas etárias. Os equipamentos típicos do espaço eram utilizados de maneiras variadas, sendo que a faixa etária influenciava significativamente essas formas de uso. Observou-se que as crianças atribuíam novos significados e funções aos elementos do *playground*, muitas vezes revivendo-os e reinterpretando-os de maneira que diferiam das finalidades dos equipamentos.

A rua foi outro espaço analisado por Martha Muchow, pois, além dos espaços projetados, as crianças participantes da pesquisa destacaram as ruas como seu *playground* favorito. Uma das ruas observadas, que tinha pouco tráfego, fazia parte da vida das crianças, sendo, para elas, um espaço de brincar que expressava liberdade e segurança, usado por crianças de diferentes idades o dia todo. As ruas de tráfego mais intenso não se constituíam como espaços brincantes. A rua principal, a Hamburger Straße, também não se constituía como um espaço de brincar. Nela as crianças apareciam apenas como transeuntes, interagindo apenas com os elementos e paisagens que compunham o local, lojas e vitrines. Essa rua era apenas local de passagem para as crianças, não fazendo parte de seus universos.

Na última parte do estudo foi analisado o espaço de vida de uma loja de departamento localizada na rua principal que se constituiu como um centro

importante destacado pelas crianças. Os produtos ali encontrados atendiam às necessidades dos adultos. Para eles, além de ser um lugar para olhar ofertas, era um lugar para encontrar pessoas, conversar, tomar uma xícara de café. Além dos produtos para os adultos, o estabelecimento oferecia um cardápio e atrações destinadas ao público infantil. Assim, era comum encontrar na loja um grande número de crianças acompanhadas pelos adultos, visto que elas não podiam circular sozinhas nesse espaço. As crianças desacompanhadas tentavam burlar os porteiros para terem acesso à loja. Assim, várias tentativas foram verificadas por Muchow e sua equipe, o que tornava aquela loja como um local de aventuras e com um grande fascínio para as crianças que, quando sozinhas, conseguiam adentrar a loja. As crianças menores procuravam se misturar com as pessoas para não serem notadas. Em relação às crianças maiores, esse espaço era um lugar para brincar de adulto, pois simulavam imitação do comportamento de adultos ao entrar na loja. Muchow nomeou esse comportamento de *Erwachsene-Allüren* (maneirismos adultos).

Martha Muchow foi uma das primeiras pesquisadoras a buscar compreender as conexões entre as crianças e os espaços. As afirmações sobre o mundo vivido das crianças e suas diferenças em relação ao mundo adulto demarcam uma proposta que está alinhada com os estudos contemporâneos da infância. A pesquisa apresentada é uma forma de ajudar a responder à pergunta que ela faz na última parte do livro: considerando tudo o que foi apresentado até aqui, o que se pode concluir do espaço de vida das crianças urbanas?

O espaço com o qual lidavam não era um espaço tridimensional e matemático, mas algo concreto e físico, que não podia ser considerado único ou universal. A mesma materialidade não se aplicava a todas as pessoas. Tratava-se de um espaço fictício, pensado para um grupo específico e não para todos. Visto que o espaço não é experienciado igualmente por todos, percebido isso, em relação às crianças, que também apresentam espaços diferenciados entre si, e não apenas com diferenças do espaço dos adultos. O espaço de vida das crianças não dependia tanto das estruturas adultas, mas de suas experiências. A rua residencial, muitas vezes percebida como uma segunda casa, era muito presente na experiência das crianças como locais de intensa brincadeira e jogos infantis. O espaço de vida das crianças foi mais bem visto quando contrastado do mundo adulto. Foi possível observar como elas ressignificam as coisas conforme suas vivências. Esses espaços

não eram criados ao lado dos espaços de vida dos adultos, mas são sobrepostos e intercalados.

O espaço de vida de uma criança não compreende uma cidade inteira, mas os que estão próximos às suas residências, casas, estendendo-se para fora em camadas. Essas camadas estão próximas ao entorno de suas residências e construídas de forma densa. As camadas mais distantes são vagamente conectadas e a densidade dessa conexão depende de condições como a distância, limites naturais, construções humanas que criam barreiras nesse processo, mas que não podem ser assumidos como regras.

Martha Muchow finaliza chamando a atenção dos professores, educadores, assistentes sociais sobre a necessidade de conhecer e pesquisar o espaço de vida das crianças e que estes devem olhar para esse *reino*, de forma a facilitar a interação com as crianças e suas vidas urbanas.

### 2.3 LEV S. VIGOTSKI E O RESGATE DO MEIO NA VIDA HUMANA: PEDOLOGIA E VIVÊNCIAS

O livro “Sete Aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da Pedologia” contém uma série de palestras ministradas por ele que oferecem uma visão abrangente de suas ideias sobre o desenvolvimento infantil e a educação. A Pedologia, termo que se refere ao estudo do desenvolvimento infantil, é explorada por Vigotski (2004) a partir de uma abordagem que integra aspectos biológicos, sociais, culturais e históricos.

Na tradução literal para a língua russa, pedologia significa “ciência da criança”. Mas como acontece frequentemente, a tradução literal de uma determinada ciência ainda não expressa suficientemente e de forma precisa o que, desse objeto, é estudado. Podem-se estudar doenças infantis, patologias das idades infantis, o que, em certo sentido, também será ciência da criança. Na pedologia, pode-se estudar a educação da criança, o que, até certo grau, é ciência da criança. Pode-se estudar a psicologia da criança e isso também será, em certo grau, ciência da criança. Por isso, desde o início, é preciso estabelecer exatamente o que da criança é o objeto do estudo pedológico. Portanto, seria mais preciso dizer que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência. Ainda assim, essa definição permanece muito incompleta, porque no mesmo instante surge uma questão. Está bem. A pedologia é a ciência do

desenvolvimento da criança. Mas o que é desenvolvimento da criança? Sem essa explicação, nunca compreenderemos qual é o objeto da pedologia (Vigotski, 2018, p. 17-18).

Para entender a ciência do desenvolvimento infantil, é fundamental compreender um pouco mais sobre esse conceito. Sousa (2021) diz que o desenvolvimento é um processo de transformação que envolve mudanças não apenas nos aspectos biológicos, mas também nas características psicológicas e sociais. Os estudos pedológicos de Vigotski (2004, 2018) mostram que desenvolvimento não é sinônimo de crescimento ou evolução no sentido clássico que tem sido utilizado. Não é um progresso linear, com mudanças em ordem crescente, nem segue etapas pré-determinadas. O desenvolvimento infantil está relacionado ao surgimento de várias características que são construídas ao longo de suas vivências, as quais ocorrem em um contexto histórico, cultural, relacional, dialógico e geográfico. Segundo Vigotski (2018), o desenvolvimento não é um processo organizado de maneira simples ao longo do tempo, mas sim de forma complexa. Seu ritmo não coincide com o ritmo do tempo. Como transcorre com o desenvolvimento no tempo?

Ele transcorre cíclica e ritmicamente, de tal forma que, se quisermos simbolizá-lo, numa superfície plana, com uma linha que se eleva vagarosa e gradualmente, como se a cada ano transcorresse um intervalo definido de desenvolvimento, não obteremos uma linha vertical reta, que seria uma representação equivocada. Se quisermos acompanhar o desenvolvimento de qualquer particularidade da criança – digamos, como ocorre o aumento do peso, o crescimento em altura, o desenvolvimento da fala –, teremos sempre que mostrar uma linha ondulada que segue em elevações, quedas e se move para cima, ou seja, se desenvolve em ciclos. **O tempo desse desenvolvimento não é uma constante.** Períodos de elevações intensas se alternam com períodos de desaceleração, de retração. O desenvolvimento se apresenta sob a forma de uma série de ciclos distintos, uma série de épocas distintas, de períodos distintos, dentro dos quais o tempo e o conteúdo se manifestam diferentemente (Vigotski, 2018, p. 22-23, grifos do autor).

Segundo Vigotski (2018), esses ciclos e ondas são observados em diversos aspectos do desenvolvimento, como crescimento, peso, fala, desenvolvimento mental, memória, atenção, entre outros, assim como no desenvolvimento geral. Se quisermos apresentar um quadro geral do desenvolvimento da criança, teremos uma linha ondulada. Esses ciclos isolados do desenvolvimento, quando considerados em

conjunto, são chamados de idades. A idade é, portanto, um ciclo de desenvolvimento específico, diferenciado dos outros por seus tempos e conteúdos próprios.

Se tomarmos as principais idades infantis, veremos também que elas, por sua duração, não coincidem umas com as outras. Por exemplo, a primeira idade – a do recém-nascido – dura aproximadamente um mês, e, apesar disso, é uma idade completa. A idade seguinte é a do bebê, e dura aproximadamente nove ou 10 meses; a seguinte, até dois anos; a próxima – a idade pré-escolar – quase quatro anos. Estão vendo como uma idade dura quatro anos e outra, nove meses? Isso significa que os ciclos das idades não coincidem e não são distribuídos no tempo de um modo simples tal que, em determinados interstícios de tempo, o desenvolvimento percorra também determinados intervalos do seu caminho (Vigotski, 2018, p. 23).

Vigotski (2018) denominou esse ciclo como a primeira lei ou a primeira especificidade do desenvolvimento infantil. Ainda de acordo com o teórico russo, esse processo transcorre no tempo, sendo realizado ciclicamente.

O desenvolvimento infantil não ocorre de forma uniforme ou proporcional em todos os aspectos. Diferentes áreas do desenvolvimento, como o crescimento físico, o desenvolvimento cognitivo, emocional e social, podem progredir a ritmos distintos e em tempos diferentes. Isso significa que, em determinados períodos, uma criança pode apresentar avanços significativos em uma área específica, enquanto outras áreas podem se desenvolver mais lentamente ou parecer estacionárias. Conforme Vigotski (2018, p. 24), o desenvolvimento jamais acontece de modo proporcional e regular em relação ao organismo infantil como um todo e à personalidade da criança. Já que o desenvolvimento não ocorre transcorre regular e proporcionalmente,

**em cada novo degrau, ocorre não apenas o aumento de partes do corpo ou de funções, mas altera-se a correlação entre elas.** Se, por exemplo, em um dado período, na criança, crescem irregularmente a cabeça, as pernas, o tronco, isso resultará no fato de **que as proporções do seu corpo também serão alteradas.** Digamos que tenham transcorridos três anos e as pernas cresceram mais aceleradamente que a cabeça. O que acontecerá? Toda a estrutura do corpo será diferente, será outra. Anteriormente, a criança tinha pernas curtas e cabeça grande. Agora, aparece de pernas compridas e cabeça pequena. Uma vez que algumas funções e aspectos do organismo crescem irregularmente, então, em cada degrau determinado, ocorre não apenas um maior ou menor

crescimento de aspectos isolados, mas também a reestruturação, o reagrupamento das relações entre as diferentes particularidades do organismo, ou seja, **a própria estrutura do organismo e da personalidade muda em cada novo degrau**. Este é o primeiro postulado. **O segundo consiste no fato de que existem algumas leis básicas que mostram que, em cada idade, determinadas particularidades da vida orgânica da criança e de sua personalidade parecem se deslocar para o centro do desenvolvimento, crescem muito e rapidamente**. Antes e depois disso, elas crescem bem mais devagar e, como se diz, se deslocam para a periferia do desenvolvimento. **Isso significa que, no desenvolvimento da criança, cada particularidade tem seu período propício** para se desenvolver, ou seja, existe um período em que ela se desenvolve otimamente (Vigotski, 2018, p. 24- 25, grifos do autor).

Para Vigotski, à medida que a criança se desenvolve, diferentes aspectos se desenvolvem em graus distintos. Não é possível prever como ou a que ritmo cada parte do corpo da criança crescerá com base no tempo cronológico. Da mesma forma, não se pode determinar que, em uma idade específica, todas as crianças estarão desenvolvendo determinados aspectos psicológicos de certa maneira e a uma determinada velocidade. O desenvolvimento pode ser marcado por uma série de ciclos que variam em forma e conteúdo, como a fala, o pensamento, o crescimento físico, a memória, entre outros.

Os estudos de Vigotski mostram que o desenvolvimento da criança não segue uma trajetória linear. O progresso não se alinha diretamente com a passagem cronológica do tempo. Dado que a temporalidade é histórica, é fundamental considerar o processo histórico que a criança atravessou para alcançar o nível de desenvolvimento em que se encontra em cada etapa.

Na Quarta aula, intitulada "O problema do meio na pedologia", Vigotski trata da importância do ambiente no desenvolvimento infantil e desenvolve suas ideias sobre como o meio social e cultural influencia significativamente o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. A Pedologia não estuda o meio em si mesmo. De acordo com Vigotski (2018), o meio não deve ser estudado como um ambiente de desenvolvimento que, por possuir certas qualidades ou características, define de maneira pura e objetiva o desenvolvimento da criança. Mas é sempre fundamental abordá-lo sob a perspectiva da relação entre o meio e a criança em uma determinada fase de desenvolvimento.

Antes de tudo, o meio, no sentido direto da palavra, se modifica para a criança a cada degrau etário. Alguns autores dizem que o desenvolvimento da criança consiste na ampliação gradativa do seu meio. O útero da mãe é o meio da criança que ainda não nasceu; após vir ao mundo, também dispõe, como meio próximo, de um ambiente muito pequeno. Como se sabe, o mundo distante não existe para o recém-nascido. Para essa criança, existe apenas o mundo que se relaciona diretamente com ela, ou seja, o que se articula em torno de um espaço estreito, formado por fenômenos e objetos ligados ao seu corpo. Aos poucos, o mundo distante começa a se aproximar. Contudo, no início, trata-se também de um mundo muito pequeno: o mundo do quarto, do pátio mais próximo, da rua. Quando começa a andar, esse mundo se expande e, cada vez mais, novas relações entre a criança e as pessoas que a circundam se tornam possíveis. Posteriormente, o meio se modifica por força da educação, que o torna específico para a criança a cada etapa etária: na primeira infância, a creche; na idade pré-escolar, o jardim de infância; na idade escolar, a escola. Cada idade tem seu próprio meio, organizado para a criança de tal maneira que, quando tomado no sentido de algo puramente externo, se modifica na passagem de uma idade para outra (Vigotski, 2018, p. 74-75).

Vigotski define o meio como um conjunto de condições externas que interagem com as características internas da criança para influenciar seu desenvolvimento. Esse meio é composto por elementos físicos, sociais, culturais e simbólicos. O autor enfatiza que o desenvolvimento infantil é um processo dinâmico que resulta da interação contínua entre o meio e o indivíduo. Assim, mesmo quando o meio permanece relativamente inalterado, o simples fato de a criança mudar durante o processo de desenvolvimento faz com que o papel e o significado dos elementos do meio que parecem inalterados também se modifiquem. Um evento que tem um significado específico e desempenha um papel em certa idade pode, alguns anos depois, adquirir outro significado e desempenhar um papel diferente devido às mudanças na criança. Em outras palavras, a relação da criança com esses eventos do meio mudou. Vigotski (2018) ressalta que

os momentos essenciais para definição da influência do meio no desenvolvimento psicológico, no desenvolvimento da personalidade consciente, são a vivência. A vivência de uma situação qualquer, de um componente qualquer do meio define como será a influência dessa situação ou meio sobre a criança. Ou seja, não é esse ou aquele momento, tomado independentemente da criança, que pode determinar sua influência no desenvolvimento posterior, mas o momento refratado através da vivência da criança. (Vigotski, 2018, p. 75).

Na teoria histórico-cultural de Vigotski, o conceito de "vivência" é crucial para compreender como as experiências individuais e as interações com o meio influenciam o desenvolvimento da criança. Vigotski utiliza o conceito de vivência para destacar a relação entre a criança e seu ambiente, enfatizando a natureza subjetiva e emocional dessa interação. Em seus estudos, Lopes (2013) resgata um conceito elaborado por Vigotski e seus colaboradores, o de *perejivanie*, cuja melhor tradução dessa expressão para o português seria vivência.

E esse termo vivência (em russo *perejivanie*) que tem enorme significado para Vigotski. Ao longo dos estudos desse trabalho de Vigotski, foi realizada uma comparação do original russo com a tradução brasileira. Por ser *perejivanie* um conceito muito importante, qualquer tradução deve levar em conta o significado atribuído a essa palavra. Nesse sentido, é inconcebível que a mesma tradução apresente o termo *perejivanie* ora como emoção, ora como vivência, ora como sentimento (Prestes, 2010, p. 182).

A palavra vivência tem vários significados no dicionário Houaiss, conforme elucidada Prestes (2010, p. 121): "coisa que se experimentou vivendo, vivenciando; conhecimento adquirido no processo de viver ou vivenciar uma situação ou de realizar alguma coisa; experiência prática". No mesmo dicionário, encontramos a definição da palavra *vivenciar* que é definida como "viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela". É nesse último sentido que Vigotski emprega a palavra *perejivanie*.

O conceito de "vivência" está relacionado à experiência vivida por uma pessoa, abrangendo tanto os aspectos objetivos quanto subjetivos dessa experiência. A vivência refere-se às experiências individuais, incluindo suas percepções, emoções, aprendizados e memórias associadas a eventos específicos ou períodos de tempo. Cada vivência ocorre dentro de um contexto particular, influenciado pelo ambiente social, cultural e pessoal. O significado das vivências pode variar amplamente de acordo com esses contextos. As vivências são fundamentais para o desenvolvimento pessoal e para a construção da identidade de uma pessoa, contribuindo para o aprendizado, para a formação de valores e crenças e para a compreensão do mundo ao redor. Tomemos como base o exemplo dado por Vigotski (2018) sobre três crianças da mesma família.

O ambiente externo a essa família é igual para as três crianças. Em essência, é uma situação muito simples. A mãe bebia e, pelo que se viu, sofria de transtornos nervosos e psíquicos por causa disso. As crianças se deparavam com uma situação extremamente difícil. Certa vez, em um momento de embriaguez ou por ocasião de uma crise decorrente do transtorno, a mãe tentou atirar um filho pela janela, espancou e derrubou as crianças no chão. Numa palavra, as crianças viviam num ambiente de pavor e terror. (...) Cada uma delas apresentava um quadro completamente específico de distúrbio de desenvolvimento na mesma situação. O mesmo ambiente apresentava quadros completamente diferentes nas três crianças. (Vigotski, 2018, p.75).

Uma mesma situação do meio que afeta diferentes pessoas em fases etárias distintas tem uma influência distinta sobre o desenvolvimento de cada uma delas. O que determina que as condições do meio exerçam influências distintas nas pessoas é o fato de que a relação de cada pessoa com os acontecimentos do meio e com as pessoas com quem convive não são as mesmas. No exemplo dado por Vigotski (2018), cada criança vivenciou a situação de forma diferente, e essa vivência influenciará em novas vivências, sejam elas no mesmo meio ou não.

A Teoria Histórico-Cultural concebe o espaço enquanto construção humana à mesma medida que constitui o ser humano, em um movimento que ocorre a partir das relações de significações estabelecidas entre criança e ambiente por meio das vivências. A vivência se constitui da experiência da criança no meio. Lopes (2013, p. 129) corrobora ao dizer que “a vivência seria, exatamente, a unidade fundada entre a criança e o meio, confluências onde estaria o desenvolvimento”.

Lopes (2021) recorda Vigotski ao trazer o conceito de vivência para pensar o humano e seus processos de transformação. “A vivência é sempre dinâmica, nunca está paralisada, está sempre em movimento de criação da pessoa em si mesma, da pessoa no mundo, do mundo na pessoa e nas outras pessoas. É o arvorear, o enraizar!”

Para Vigotski (2018, p. 78, grifos do autor), “a **vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia**– a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, **por outro lado, como eu vivencio isso**”, ou seja, as particularidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência.

Portanto, as particularidades da personalidade e da situação vivenciada devem ser entendidas como uma unidade indivisível entre o social e o pessoal. Isso significa que, “ao estudarmos o papel do meio no desenvolvimento da criança, é vantajoso fazer a análise do ponto de vista de suas vivências porque, nelas são levadas em conta as particularidades pessoais que participaram da definição da relação da criança com uma dada situação” (Vigotski, 2018, p. 78).

Para Lopes (2021), assumir esse conceito de vivência como fundamento para entender a experiência espacial de bebês e crianças e seus protagonismos implica abraçar outros postulados que não podem ser entendidos de forma isolada. A Teoria Histórico-Cultural abrange uma totalidade de concepções que só ganham sentido quando vistas no contexto da rede que elas tecem.

A vida na infância se espacializa em muitos cantos, em muitas frestas e lugares apertados (...). E, junto com esses lugares, estão as palavras narradas, os enunciados da vivência. Não há espacialização sem narração, sem contar, sem sentenças ou provérbios. E como não há palavra que é livre de sentimentos, podemos dizer que não há espacialização sem afeto (...). Por isso, olhar para a vivência espacial de bebês e crianças é não desconsiderar espacialidades que são intensas entre os coetâneos e os não coetâneos. (Lopes, 2024, p. 18)

Lopes (2021, p. 115) sempre pontuou a importância de se registrarem as vivências espaciais e bebês e crianças como um ato ético, pois essas são as marcas e escrituras que evidenciam as múltiplas linguagens e as formas de ser e estar de bebês e crianças nos espaços, nos tempos e grupos sociais que fazem parte de suas vidas. Esses registros sempre fizeram parte de seus estudos: “trata-se de uma mera escolha política e, claro, de uma forma de assumir o quanto a humanidade se humaniza nessas relações com a infância”. Assim, conforme preconiza Lopes (2021), assumiremos o termo vivências espaciais<sup>11</sup> para falar da relação, espacialização da vida das crianças com o mundo.

---

<sup>11</sup> Utilizo o termo vivência espacial, conforme Lopes e de Paula (2022, p. 04): “Tradução do conceito por George Yurievitch Ribeiro. Vamos nos dedicar a inserir a expressão em russo nos diversos textos que abordam tal conceito pelo fato de que sua origem está nesse idioma e na expressão sistematizada por L.S. Vigotski, a qual nos devotamos a estudar em nossas pesquisas. É, assim, um princípio ético com esse autor, além de, claro, também nossa escolha para olhar esse vocábulo forjado por ele. Com isso, o recorte espacial, por mais que pareça uma expansão ou um recorte, é, sobretudo, uma dimensão dentro da unidade sistêmica e social que o termo perejivanie nos leva. Falamos assim em *пространственное переживание* (prostranstvennoe perejivanie).”

Lopes (2007) traz algumas reflexões sobre o papel do espaço na Educação Infantil, destacando que ele é frequentemente considerado apenas um arranjo físico, em vez de uma dimensão a ser produzida junto com as crianças. De acordo com Lopes (2007), a dimensão espacial é central na Geografia e está envolta em questões que atraem diversas áreas do conhecimento. Baseando-se nos estudos de Piaget, a relação das crianças com o espaço se desenvolve a partir de experiências sensório-motoras, levando-as à construção da noção de espaço-tempo. O autor explica que as crianças começam a perceber o espaço através de seus corpos e sentidos. Num primeiro momento, o seu espaço é de vivência, pois se compõe dos lugares onde brinca, passeia e dos objetos que aí existem e que ela utiliza (Lopes, 2007). As relações espaciais da criança desenvolvem-se e tornam-se mais complexas à medida que ela amplia seu espaço de ação e atuação. Assim, as interações com o espaço são elaboradas por meio de vivências significativas nas quais o contato com outros indivíduos é crucial.

Lopes (2007) aborda o conceito de "nascimento cultural" das crianças, utilizando as teorias de Vigotski e outros estudiosos como base. Vigotski parte do pressuposto da ideia do duplo nascimento que marca o bebê humano: o biológico e o cultural, reconhecendo a existência de um "momento zero da cultura", no qual as ações naturais e os objetos ao redor da criança começam a adquirir significação porque primeiro tiveram significação para o outro. Esse processo implica que a criança precisa se apropriar dos meios simbólicos que lhe abrem o acesso ao mundo da cultura, que deve se tornar seu próprio mundo. O nascimento cultural começa quando os objetos, as pessoas e as situações ao redor da criança, bem como suas próprias ações naturais, começam a ter significação para ela, inicialmente porque esses elementos tiveram significado para outras pessoas. A criança, ao interagir com esses elementos e ao se apropriar dos meios simbólicos (como linguagem e gestos), começa a acessar o mundo da cultura. Dessa forma, Lopes (2007) enfatiza a importância de reconhecer que o desenvolvimento das crianças não é apenas biológico, mas profundamente influenciado pelo contexto cultural em que nascem e crescem. A interação com o meio cultural começa desde o nascimento, moldando percepções, significações e ações das crianças.

Com base na ideia de que os espaços não são apenas contextos passivos onde a vida acontece, mas sim elementos ativos na formação de nossas identidades

e subjetividades, Lopes (2007) explora a relação entre espaços e subjetividade. Apoiado nas ideias de Doreen Massey, Lopes (2007) afirma que o espaço é produto de inter-relações e é constituído através de interações, desde a imensidão global até os espaços intimamente pequenos. Essa visão implica que o espaço seja uma esfera de possibilidades onde múltiplas trajetórias coexistem sem o qual não há multiplicidade.

O processo de constituição do ser humano está intrinsecamente ligado aos espaços-tempos em que estamos situados. Desde o nascimento, e até mesmo antes dele, a nossa interação com os espaços, como o colo da mãe, da avó, o ambiente da casa, da escola e da cidade, influencia a nossa subjetividade e identidade. As crianças não apenas ocupam espaços, mas também os reconfiguram e produzem novos significados e territorialidades. A Geografia da Infância é um campo que busca compreender como as crianças interagem com os seus ambientes e como essas interações moldam tanto os espaços quanto as crianças. A criança é o espaço, o território, o lugar, e a paisagem. Elas são agentes produtores de cultura e geografia, e essa produção enriquece a condição humana. A interação contínua entre espaço, sociedade e sujeitos mostra que a geografia pessoal está sempre preche de espaços e territórios que nos formam e que carregamos ao longo da vida.

As culturas da infância são espaços de negociação entre as interações das culturas das crianças e dos demais grupos e espaços com os quais se encontram. Essas culturas exprimem a cultura societal de maneira distinta das culturas adultas, carregando formas específicas de inteligibilidade, representação e simbolização do mundo. Lopes (2007) destaca a importância de reconhecer que os espaços desempenham um papel ativo na formação da subjetividade humana. Desde o nascimento, os espaços em que vivemos e interagimos moldam quem somos, influenciando nossas percepções e identidades.

É preciso que a organização dos espaços ganhe centralidade no trabalho pedagógico, para que as crianças vivenciem experiências que ampliem suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. Em relação ao termo aprendizagem, a Teoria Histórico-Cultural traz o conceito de *obutchenie*, que, segundo Prestes (2010), “é um conceito muito importante para toda a teoria de Vigotski”.

A palavra **obutchenie** possui características diferentes da palavra **aprendizagem**. Mais que isso, **obutchenie** é definida pela teoria de Vigotski e seus seguidores (A.N. Leontiev, D.B. Elkonin e outros) como uma atividade guia, assim como a brincadeira o é anteriormente à atividade **obutchenie**. Para as teorias de aprendizagem, a aprendizagem é um processo psicológico próprio do sujeito. Para Vigotski **obutchenie** é uma atividade, atividade essa que gera desenvolvimento e, por isso, deve estar à frente do desenvolvimento e não seguindo o desenvolvimento como uma sombra. (Prestes, 2010, p. 184, grifos do autor).

O conceito de *obutchenie*, muitas vezes traduzido como aprendizagem, como ressalta Lopes (2013), não consegue transmitir a ideia completa contida no termo original - uma atividade que considera tanto o conteúdo quanto as relações concretas da pessoa com o mundo. *Obutchenie* seria, portanto, uma atividade orientadora, capaz de gerar desenvolvimento e novas formações (neoformações) no ser humano.

Para Vigotski, a atividade **obutchenie** pode ser definida como uma atividade autônoma da criança, que é orientada por adultos ou colegas e pressupõe, portanto, “a participação ativa da criança no sentido de apropriação dos produtos da cultura e da experiência humana. Isso é o mais importante” (Prestes, 2010, p. 188, grifos do autor). Prestes (2010) argumenta que a expressão ensino-aprendizagem seria a mais apropriada para a tradução da palavra **obutchenie**. Em russo, essa palavra implica uma unidade desses processos e a mera junção por hífen de duas palavras não transmite a ideia que Vigotski atribui a ela: uma atividade autônoma da criança que é orientada por alguém que tem a intenção de fazê-lo. Ou seja, **obutchenie** implica a atividade da criança, a orientação da pessoa e a intenção dessa pessoa. A ideia contida em **obutchenie** leva em conta o conteúdo e as relações concretas da pessoa com o mundo, relações essas ricas em vivências.

O modo como o espaço está organizado revela a concepção pedagógica do fazer institucional em suas muitas escalas que vai desde o local até as outras em que a instituição se insere. Isso pressupõe que o espaço na creche, ao ser planejado e organizado, precisa não só garantir que seja rico em possibilidades de vivências na unidade social - natural, como presença de areia, água e outros elementos que compõem a natureza, mas também escutar as múltiplas linguagens das crianças que habitam tal espaço. Moreira e Souza (2016, p. 230) complementam ao dizerem que “a criança fala por meio de múltiplas linguagens, sobre si e sobre o

mundo e suas perspectivas podem contribuir significativamente para ampliar os conhecimentos dos adultos”, o que requer um olhar sensível e atento do docente. Nesse sentido, é exigido ao professor da Educação Infantil o esforço de ver e ouvir as crianças em suas interações.

O ato de ver e ouvir as crianças, compreendendo, interpretando, produzindo sentido e significado aos seus movimentos é chamado de escuta e se constitui como uma postura fundamental para dar visibilidade às crianças e às suas manifestações. Ao nos colocarmos numa posição de escuta, damos às crianças a possibilidade de se colocarem de modo criativo na realidade. É o reconhecimento da criança como alguém que intervém e transforma a realidade na medida em que é por ela transformado (Brasil, 2016, p. 54).

Para Friedmann (2020, p. 41), os “adultos deveriam intervir menos, escutar mais, observar sem julgamentos, respeitar tempos, temperamentos, escolhas e processos”, sendo necessário considerar os conhecimentos e os saberes das crianças, suas formas de se manifestar, se expressar e se comunicar. Nessa perspectiva, Lopes e Mello (2009, p. 11) nos instigam a repensar nossas formas de agir perante essas especificidades das crianças:

Tanto os conhecimentos que vimos compilando sobre as crianças quanto os objetos que para elas construímos expressam, em sua grande maioria, a visão adulta sobre as formas de pensar os processos infantis, seus modos de ver, de perceber, agir, pensar. Esse talvez seja um primeiro grande passo para compreender nossas formas de olhar para as crianças (Lopes; Mello, 2009, p. 11).

Esse é um princípio necessário, educar o olhar para perceber e respeitar o protagonismo infantil e colocar a criança no centro das práticas pedagógicas e como um dos personagens presentes na teia educativa. A observação e a escuta sensível do professor e demais profissionais da instituição possibilitam um processo reflexivo no trabalho cotidiano, constituindo-se a base para o planejamento. Ou seja, quando damos visibilidade às crianças e às suas interações, trazemos para o planejamento os seus interesses, abrindo espaço para as suas manifestações, a produção do conhecimento e o seu protagonismo. A escuta também possibilita ao professor conhecer como os ambientes afetam as ações das crianças e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Ao realizar a observação e a escuta das crianças, ao colocá-las como protagonistas no planejamento das ações, o adulto desapega de suas crenças e

mergulha no universo infantil, no qual não existem certezas e sim inúmeras descobertas e possibilidades, que trazem novas perspectivas e exigências ao fazer docente. Ter vez e voz, ser ouvida é um direito das crianças, que precisa ser conquistado também pelos diversos atores sociais. Para Friedmann (2020),

crianças são protagonistas, atores sociais e autoras das próprias vidas. “Protagonismo” provém do grego prótos - principal, primeiro - e agonistês - lutador, competidor- e nos remetendo a fatores de ordem política e sugerindo uma abordagem mais democrática nas ações sociais. O reconhecimento do protagonismo infantil constitui um movimento recente para o qual vários segmentos da sociedade têm voltado seus olhares. Ele tem surgido em grupos em que as crianças, das mais variadas faixas etárias, culturas e classes socioeconômicas, podem expressar seus pensamentos, sentimentos, vivências, opiniões, reivindicações, preferências e realidades de vida. (Friedmann, 2020, p. 38-39).

Desse modo, o reconhecimento do protagonismo infantil, a observação e a escuta atenta oferecem elementos importantes para o professor organizar e reorganizar o trabalho pedagógico, tendo em vista as experiências, as preferências e os sentimentos das crianças em relação aos espaços da instituição.

## **ESCUA 3: DIZERES SOBRE O ESPAÇO EXTERNO NOS DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

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).

Esta reflexão sobre o espaço é abordada por diversos documentos orientadores, que serão discutidos nesta seção, os quais fundamentam a organização curricular da Educação Infantil e abordam aspectos cruciais da organização espacial para essa faixa etária. Esses documentos enfatizam a importância de um espaço no qual as crianças possam explorar, criar e se expressar livremente propiciando condições para que as vivências e as existências sejam compartilhadas nos encontros entre bebês, crianças e adultos.

### **3.1 O ESPAÇO EXTERNO NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Nas sociedades contemporâneas, as instituições educacionais assumiram uma importância significativa na vida de muitas crianças, tornando-se um dos principais locais de encontro e trocas com seus pares. Entretanto, para outras crianças, esse espaço é negado devido à falta de vagas ou à oferta de experiências que acabam por silenciar suas vozes e possibilidades de outras inserções sociais. Esse contexto adquire uma relevância especial quando se trata da educação em ambientes coletivos destinados às crianças pequenas, uma vez que sua integração ao sistema de ensino é relativamente recente, ocorrendo principalmente a partir da década de 1990.

Aquino *et al* (2011) afirmam que esse processo de integração trouxe consigo uma redefinição de normas e orientações para o funcionamento e a estrutura desses ambientes. As mudanças decorrentes dessa integração têm demandado dos profissionais da educação a necessidade de recriar práticas e concepções que

estejam comprometidas com a efetivação do direito das crianças. Esse direito inclui o reconhecimento e o respeito à sua condição de pessoa, sujeito de cultura e história. Não se trata apenas de oferecer um espaço físico para as crianças frequentarem, mas sim de garantir que elas sejam acolhidas, valorizadas e que suas individualidades e bagagens culturais sejam respeitadas e consideradas no processo educativo, podendo trazer aquilo que Vigotski (2004) nos legou: “Educar sempre significa mudar”. Dentre essas necessidades, está a definição de propostas pedagógicas e curriculares, das quais o espaço se caracteriza como um de seus elementos.

A organização dos espaços apresenta-se como um dos elementos centrais na educação dos bebês e crianças bem pequenas. Dessa forma, alguns documentos orientadores que dão base para a organização curricular da Educação Infantil abordam alguns aspectos relacionados à organização espacial para essa faixa etária, propiciando o que Lopes (2021) chamou de viver à moda paisagem.

Para Lopes (2021), “viver à moda paisagem se constitui nas trocas que se fazem ao longo do viver e que transformam a nossa relação com o meio e conosco mesmo”. Dessa forma, a organização espacial das instituições deve propiciar condições para que as vivências e as existências sejam compartilhadas nos encontros entre bebês, crianças e adultos. Lopes (2021) relata a experiência vivenciada em um berçário de uma creche para falar sobre a disposição humana de viver à moda paisagem como um encontro interespacial. “Naquele local a vida era intensa, há muitas movimentações”.

Os bebês mobilizam muito a vivência humana. A simultaneidade de eventos é impetuosa, há de se fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Gestos, cursos, corpos lentos, corpos rápidos, balanços, bamboleios, meneios, acenos, gesticulações, trejeitos diversos, uma profusão constante de gentes em meio a muitos palavreamentos. (...) Eram intensas as trocas, eram intensos diálogos linguagem emanava de muitas formas. Tudo conversava. Um espaço falante. Narrador não só das ausências, das outras histórias que já o ocupam e fizera, mas também de muitas que continuam fundindo com a geografia que ali prosperava. É a vida sendo vida. (Lopes, 2021, p. 128).

De acordo com Lopes (2021, p. 130),

as relações que se faziam em quaisquer espaços, como no berçário descrito, são sempre uma criação interespacial. Viver à moda paisagem é esse estado”. (...) “Cada um estava em vivências e

existências compartilhadas, é nesse sentido (e sentir) que todo espaço geográfico é sempre um interespaço. Toda espacialidade é sempre interespacialidade, onde estão as relações intercorpóreas, interdiscutivas, intertemporais, onde o social e o temporal se fazem cultura.

Lopes (2021) ainda nos diz que viver à moda paisagem é reconhecer a unicidade entre o ser humano e a natureza, a sociedade, os animais, os objetos e as pessoas, bem como tudo ao nosso redor em sua forma de linguagem e expressão. É nesse contexto que as diferentes temporalidades e espacialidades se entrelaçam, formando um presente que está em constante movimento.

O espaço externo nas escolas de Educação Infantil desempenha um papel significativo na formação integral das crianças. Por meio do contato com a natureza, brincadeiras criativas e atividades físicas, as crianças podem vivenciar experiências educativas enriquecedoras que promovem o desenvolvimento cognitivo, social, emocional e físico. É fundamental que as escolas valorizem e aproveitem esse ambiente para enriquecer o aprendizado e a jornada das crianças na Educação Infantil.

Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Brasil, 2006) propõem incorporar metodologias participativas que incluam as necessidades e os desejos dos usuários a propostas pedagógicas e a interação com as características ambientais. O documento traz em seu texto a importância de a criança propor, recriar e explorar o ambiente modificando o que foi planejado e também da professora preparar o ambiente organizando a partir do que sabe que é bom e importante para o desenvolvimento de todos incorporando os valores culturais das famílias. Contudo, o documento privilegia os espaços internos e suas funções, sendo a natureza posta apenas como plano de fundo do convívio e não como parte integrante deste.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) definem em seu texto a organização espacial como parte da proposta pedagógica. O documento ressalta que a organização dos espaços e dos materiais deverá prever estruturas que facilitem as interações das crianças, permitindo-lhes construir sua cultura de pares. Salientam que é indispensável o contato com a diversidade de produtos culturais, com manifestações artísticas e com elementos da natureza. Sendo assim, o espaço não é apenas um local no qual as práticas cotidianas são

realizadas e, sim, um elemento pedagógico que norteia as práticas educativas. Em relação ao ambiente externo, as DCNEI (2009) ressaltam que as crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza.

Outro documento que aborda a questão espacial são os “Indicadores de qualidade na Educação Infantil” (Brasil 2009b) que defende a necessidade de adoção de estratégias educacionais que permitam às crianças, desde bebês, usufruir da natureza, observar e sentir o vento, brincar com água e areia, movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre. O documento sinaliza que é necessário criar condições para que as crianças desfrutem da vida ao ar livre, aprendam a conhecer o mundo da natureza em que vivemos, compreendam as repercussões das ações humanas nesse mundo e sejam incentivadas em atitudes de preservação e respeito à biodiversidade.

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, 2009, p. 18).

Observa-se que no documento "Critérios para um atendimento em Creches que respeite os direitos fundamentais das crianças", lançado em 1995 e atualizado em 2009, é enfatizada a importância das possibilidades de organização do ambiente externo e que as crianças têm direito ao contato livre com a natureza para o desenvolvimento infantil.

A Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Juiz de Fora (2012) aborda a perspectiva de que o espaço físico de uma instituição não se resume à sua metragem. Grande ou pequeno, este precisa tornar-se um lugar composto por gostos, toques, sons e palavras, regras de uso, luzes e cores, odores,

mobílias, equipamentos e ritmos de vida. A Proposta Curricular trabalha a concepção de que a organização dos espaços da Educação Infantil não deve ser considerada mero atributo físico, mas como um arranjo que possa:

- ser uma dimensão pedagógica, um processo de aprendizagem que leva ao desenvolvimento da condição humana e que não se restringe somente ao espaço das salas de atividades, mas à totalidade de ambientes que compõe a instituição;
- contribuir para a formação das crianças, na medida que ajuda a desenvolver as funções motoras, sensoriais, simbólicas, lúdicas e relacionais;
- construir uma produção espacial para/com as crianças tendo em vista observação dos interesses e necessidades desta (de que bricam, como brincam, o que mais gostam de fazer, onde preferem ficar...);
- permitir sua coprodução, em que crianças e adultos são sujeitos participativos e ativos nesse processo;
- abrigar uma produção espacial que seja coletiva e comunitária, na qual cada um tem seu papel, envolvendo todos os funcionários, as crianças e os familiares;
- possibilitar a autonomia e autoria das crianças, assim como de todos os sujeitos presentes no ato de educar;
- conter as diversidades de ambientes que formam as paisagens terrestres (suas texturas, cores, cheiros, elementos da natureza, água, terra, calor...);
- garantir o contato direto da criança com os elementos da natureza (árvores, grama, água, areia e outros);
- possibilitar a exploração dessa diversidade de ambientes pelas crianças e demais pessoas que os ocupam;
- abrigar rotinas que vão além da sala de atividades, que possibilitem às crianças terem acesso aos diferentes espaços da instituição e fora dela;
- garantir acesso aos bens e saberes historicamente construídos pela humanidade;
- permitir a acessibilidade das crianças e dos demais sujeitos aos espaços, objetos e artefatos que os configuram; abrigar parques e instrumentos adequados às crianças que o ocupam;
- abrigar as diferentes formas de vivenciar os espaços construídos na experiência humana na terra. (Juiz de Fora, 2012, p. 31).

Nessa perspectiva, a Proposta Curricular considera o espaço físico como elemento de aprendizagem e orienta que os espaços devem ser organizados de forma a possibilitar o acolhimento integral das crianças e outras pessoas que nele habitam.

### 3.2 O ESPAÇO EXTERNO NOS DOCUMENTOS ORIENTADORES PARA A REABERTURA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NA PANDEMIA

Antes do início da quarentena provocada pela pandemia da covid-19, as crianças já vinham experimentando certo tipo de confinamento físico e social. Com a maior parte da população brasileira morando em áreas urbanas, o modo de vida de muitas crianças tem se restringido a espaços fechados. Isso, por sua vez, vem tornando a vida mais privada e, como analisa Tiriba (2005), mais emparedada. A necessidade do distanciamento social diminuiu a diversidade do convívio das crianças com outras crianças e acentuou a maior permanência delas em espaços entre paredes, fechados. Para o retorno das atividades presenciais, foram criados documentos de orientações para auxiliar sistemas e redes de ensino na retomada das aulas ou quando fossem elaborar seus próprios guias ou planos de retorno às atividades presenciais. Tendo em vista que a quarentena aumentou a privação das crianças, quais importâncias esses documentos dão para a área externa? Como a área externa das instituições é tratada nesses documentos?

Em 2020, o Ministério da Educação – MEC elaborou o Guia de implementação de protocolos de retorno das atividades presenciais nas escolas de educação básica. O guia contém normas técnicas de segurança em saúde e recomendações de ações sociais e pedagógicas a serem observadas pelos integrantes da comunidade escolar. Sua construção tomou como base orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS), da Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e do próprio Ministério da Saúde do Brasil (MS). O guia também considerou os documentos e as sugestões produzidos pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), além dos cuidados relativos à educação alimentar e nutricional e à segurança dos alimentos, elaborados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) (Brasil, 2020).

Além das orientações para todas as etapas da Educação Básica, no guia é dado destaque para as recomendações específicas para o retorno dos alunos da

Educação Infantil. Em relação à utilização da área externa das instituições, o documento quase não trata da questão, fazendo-lhe referência em apenas um tópico: “Utilizar espaços fechados voltados para recreação conforme escalonamento entre as turmas; os espaços abertos poderão ser utilizados por mais de uma turma simultaneamente, desde que haja espaço suficiente para manter o distanciamento mínimo de 1 metro entre as crianças” (Brasil, 2020, p. 20).

Paralelamente ao guia, é importante destacar o documento “Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores” (Brasil, 2020). O documento fala que as diretrizes para a abertura das escolas e creches devem ser amplamente discutidas e dialogadas entre diferentes áreas de conhecimento, diversos grupos de profissionais e setores das políticas públicas municipais, estaduais e federais. Defende primeiramente que tais diretrizes devem considerar os direitos das crianças, atingidas por uma crise ainda imensurável; em segundo lugar, defendem os direitos dos familiares, cujas vidas foram impactadas em termos de rotina, condições de sobrevivência, saúde e perdas. Além disso, elenca oito pontos que indicam aspectos relevantes a serem considerados e revistos na reorganização do funcionamento das creches e pré-escolas. Dentre eles, os números sete e oito chamam atenção para a questão da área externa:

- Muitos estabelecimentos, segundo o Censo Escolar, não contam com espaços externos apropriados para atividades com as crianças. Mesmo aqueles que apresentam áreas em boas condições de uso, como demonstram pesquisas que observam o cotidiano de creches e pré-escola, restringem sua utilização a situações de recreio ou de breves intervalos;
- Também é preciso considerar que em algumas regiões do Brasil estamos iniciando as estações mais frias, o que dificulta o uso dos espaços externos em função de períodos chuvosos e de temperaturas menores. (Brasil, 2020, p. 6).

Outro documento que merece destaque é o “Planejando a reabertura das escolas: a contribuição das pesquisas sobre os benefícios da natureza na educação escolar” (Natureza, 2020)<sup>12</sup>, elaborado pelo programa Criança e Natureza, do Instituto Alana. Apesar de o documento não focar somente na Educação Infantil e

---

<sup>12</sup> Dados disponíveis na Revista Criança e natureza, 2020. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Planejando-a-reabertura-das-escolas.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2023.

abranger os outros níveis da Educação Básica, ele traz sugestões que devem ser consideradas de forma complementar observando as recomendações oficiais da OMS. Ao reconhecer os benefícios do contato com a natureza para a saúde, o documento valoriza as experiências de aprendizado ao ar livre, no contexto atual, também com o intuito de se evitar a formação de aglomerações e de se possibilitar uma maior movimentação após essa fase de contenção corporal, além de contribuir para o acolhimento emocional nesse período de perdas coletivas e individuais (Natureza, 2020).

O documento prioriza o uso das áreas verdes e espaços abertos dentro e fora das escolas na retomada das aulas e elenca sete pontos importantes. Dentre esses pontos, os que se relacionam com a área externa das escolas são:

- Aproveitar os pátios escolares: “para as escolas que contam com espaços como pátios abertos, por exemplo, é possível organizar neles as carteiras para o desenvolvimento das aulas nos dias em que não estiver chovendo”.
- Materiais simples para o ensino e a aprendizagem: Pranchetas, quadro branco ou *flip-chart* podem ser utilizados como materiais de estudo nessas áreas abertas. Esses espaços podem também ser usados para aulas de artes e de educação física.
- Priorizar o espaço ao ar livre para receber as crianças: “Frente ao reconhecimento da necessidade do brincar livre para as crianças, essas áreas podem ser priorizadas para o acolhimento da educação infantil e anos iniciais” (Natureza, 2020, p.10-11).

O documento nos lembra de que, durante o surto de tuberculose, no início do século passado, uma das medidas tomadas para a redução do risco de transmissão da doença e evitar a concentração de pessoas em espaços fechados foi a adoção de aulas ao ar livre e, inclusive, a proposição de escolas ao ar livre.

O protocolo sanitário de retorno às atividades escolares presenciais no contexto da pandemia da covid-19 do Estado de Minas Gerais define regras de orientação para as práticas de proteção adequadas com o objetivo de evitar a contaminação e a disseminação da doença no retorno das atividades presenciais nas escolas. No que concerne às creches, o documento aborda somente que, durante os horários de descanso das crianças, os berços e colchonetes deverão ser mantidos afastados, obedecendo ao distanciamento de 1.5 metros e sobre higienizar e desinfetar a superfície de trocadores de fraldas após cada utilização, bem como realizar o descarte correto das fraldas e outros materiais usados. Em relação à área

externa das instituições, o documento sugere para realizar as refeições preferencialmente em ambientes abertos (como pátios e quadras) em vez de utilizar o refeitório, ou quando não possível, escalonar o uso do refeitório.

Juiz de Fora, assim como os demais municípios, também precisou seguir orientações sanitárias, sendo que uma das medidas implementadas, inicialmente, foi a suspensão de aulas presenciais. No ano de 2022, o cenário da pandemia foi modificado, voltando as aulas de forma presencial. O retorno foi válido para as redes municipal, estadual, federal e privada, envolvendo crianças, adolescentes e adultos (Juiz de Fora, 2022).

Para o retorno escolar das atividades da Educação Infantil, a Prefeitura de Juiz de Fora criou um documento trazendo as seguintes diretrizes:

- Priorizar experiências nas áreas externas, organizando o uso desses espaços de acordo com o revezamento entre os grupos/“bolhas”;
- Higienizar as mãos das crianças antes e após o uso do parque/área externa;
- Utilizar o parque e demais brinquedos da área externa. Após utilização pelo grupo/“bolha”,
- Higienizar, principalmente, as superfícies de toque;
- Oportunizar, no ambiente externo, o contato com elementos da natureza e outros objetos não estruturados;
- Oportunizar aos bebês e às crianças o caminhar livremente, subir e descer, cuidar das plantas, coletar folhas, galhos e demais elementos da natureza e, ainda, brincadeiras que privilegiem a exploração dos movimentos amplos, circuitos, entre outras;
- Organizar os ambientes preferencialmente com brinquedos, objetos e artefatos adequados às necessidades de adaptação do momento (Juiz de Fora, 2021, p. 31).

Assim como as demais escolas municipais, a creche onde esta pesquisa se desenvolveu, que será apresentada a seguir, também priorizou o retorno escolar seguindo os protocolos orientados pelos documentos estaduais e municipais. Com retorno gradual das atividades, higienização dos ambientes e priorizando as atividades da área externa, a rotina também foi retornada gradativamente.

## ESCUA 4: DIZERES SOBRE A METODOLOGIA

Não basta observar as crianças de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que delas nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo. (Barbosa e Filho, 2010, p. 23)

Este capítulo pretende narrar o caminho metodológico adotado para a realização desta pesquisa, que se concentra na escuta das vozes, dos olhares, dos pensamentos, dos sentimentos, das palavras e dos conhecimentos das crianças considerando-as como atores sociais e sujeitos ativos na investigação. É necessário destacar que, ao usarmos a expressão atores sociais, inspiramo-nos nos estudos diversos desenvolvidos no campo de Estudos da Infância e não na acepção tradicional de representação e de palco, mas no já apontando anteriormente, como pessoas que participam ativamente da criação e transformação social.

### 4.1 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Uma investigação que propõe refletir sobre as vozes das crianças em relação aos espaços externos da creche requer uma escolha metodológica que privilegie a escuta atenta de seus dizeres e fazeres, nos movimentos de interação com seus pares e adultos, nas brincadeiras, nas explorações dos aspectos físicos do ambiente, entre outros.

Barbosa e Filho (2010) destacam a necessidade de desenvolver procedimentos metodológicos que permitam que as crianças expressem suas perspectivas e experiências de forma significativa, mesmo que esses procedimentos sejam definidos e utilizados por adultos. Isso envolve uma abordagem sensível e ética para produzir informações com as crianças, reconhecendo sua coautoria.

Dentro dessa abordagem, a visão adultocêntrica se apresenta como um obstáculo significativo para a compreensão da experiência infantil. O adultocentrismo é percebido como uma barreira que dificulta o entendimento da realidade vivida pela criança, obscurecendo suas vozes, especialmente nas

pesquisas que envolvem a primeira infância, quando essas sombras se tornam particularmente densas e prejudiciais.

Falar de adultos pesquisando crianças é alertar para a necessidade de um reverso científico, no qual é preciso abandonar uma técnica da palavra aculturante, e passar ao exercício de um ouvido refinado, numa perspectiva de mútua construção (...), [proporcionando] práticas de encontro com a fala das crianças, [estimulando] a leitura da realidade que elas, diretamente, nos oferecem (...) [permitindo] uma desinibição do ouvi-las (Barbosa; Filho, 2010, p. 11)

Deseja-se que o diálogo teórico-metodológico estabelecido por adultos ao desenvolver metodologias não convencionais com crianças não seja apenas uma pesquisa, mas também uma jornada de sensibilidade e escuta atenta dos universos sociais e culturais das crianças. Barbosa e Filho (2010) ressaltam a importância de desenvolvermos mecanismos e estratégias metodológicas que nos aproximem das crianças pequenas. Isso envolve a criação de recursos e abordagens eficazes para facilitar a comunicação entre as duas lógicas geracionais - a dos adultos e a das crianças. Embora essas lógicas sejam distintas, elas estão interligadas pela cultura e pela própria história que é construída. É evidente que ainda não dedicamos o tempo necessário à observação das crianças e à compreensão de como elas moldam suas culturas, formas de socialização e interpretação das experiências que vivenciam, criam e recriam.

Nessa perspectiva, Villar (2020) nos faz refletir que,

quando assumimos fazer pesquisa com crianças, compreendemos que é fundamental considerá-las como sujeitos de direitos, produtoras de linguagem, história e cultura, entendendo que elas também possuem capacidades de agir no mundo social, construindo interpretações e intervenções singulares (Villar, 2020, p. 82).

A criança nos fala de muitos jeitos. Barbosa e Filho (2010) complementam ao destacarem que, ao considerá-las como sujeito de direitos, produtoras de linguagem, história e cultura, elas passam a ser compreendidas como sujeito principal da pesquisa, em primeira mão, a dar informações aos investigadores. O que significa dizer que são eles os sujeitos privilegiados para o pesquisador perguntar, observar, conversar, fotografar, filmar e registrar em suas pesquisas.

Em relação à pesquisa, a base do estudo foi qualitativa, realizada por meio de uma investigação de inspiração etnográfica. Diferentemente da pesquisa quantitativa, que segue um plano previamente estabelecido para listar e medir eventos com precisão, a pesquisa qualitativa visa compreender um fenômeno a partir de seus significados. Ela foca na produção humana, nas relações e interações e busca captar a realidade e o cotidiano, explorando um universo de significados onde crenças, valores e atitudes fazem parte da realidade social (Minayo, 2002).

Sobre a investigação etnográfica, Corsaro (2011) relata que

a etnografia possibilita uma base de dados empírica, obtida por meio da imersão do pesquisador nas formas de vida do grupo. Entre as principais vantagens da etnografia, estão 1) seu poder descritivo; 2) sua capacidade de incorporar a forma, a função e o contexto do comportamento de grupos sociais específicos aos dados; 3) sua captura de dados (em notas de campo e/ou por meio de gravação em áudio ou vídeo) para a análise apurada repetida (Corsaro, 2011, p. 83).

Corsaro (2011, p. 63) ressalta que a etnografia é “um método eficaz para estudar crianças, porque muitos recursos de suas interações e culturas são produzidos e compartilhados no presente e não podem ser obtidos facilmente por meio de entrevistas reflexivas ou questionários”.

O instrumento utilizado para a geração de dados foi a observação participante, tendo como recursos os registros com notas de campos das práticas cotidianas e imagens produzidas a partir de fotografias e filmagens.

A observação participante é uma técnica de pesquisa qualitativa em que o pesquisador se envolve ativamente no ambiente ou grupo que está sendo estudado. Em vez de apenas observar de forma passiva, o pesquisador participa das atividades, interage com os participantes e vive a experiência do grupo, com o objetivo de entender o fenômeno estudado a partir da perspectiva dos membros do grupo.

Os registros das notas de campo foram utilizados para contextualizar os aspectos mais importantes sobre o que foi observado e capturado pelas filmagens e fotografias. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as notas de campo devem ser bem detalhadas e extensivas. Incluem-se como notas de campo os dados levantados durante o estudo como: transcrição de entrevistas, documentos oficiais,

imagens etc. Ainda segundo esses autores, as notas de campo significam “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 150) quando estão em campo.

Quanto ao recurso da filmagem, Garcez, Duarte e Eisenberg (2009, p. 253) apontam que,

sendo uma pesquisa de cunho qualitativo, o vídeo permite capturar o contexto das interações, assim como permite que façamos repetidas revisões, a fim de criar códigos para uma análise compreensiva do fenômeno. Ademais, o recurso também oferece a oportunidade de estabelecermos confiabilidade nos julgamentos e na aplicação dos códigos. No que se refere a pesquisas com crianças em grupos, é importante lembrar que elas falam ao mesmo tempo, interagem, brincam, sentam, levantam, não param quietas e comunicam-se entre si e com os pesquisadores durante todo o tempo. Com isso, certos aspectos somente podem ser registrados e analisados mediante o uso da gravação em vídeo.

Nessa perspectiva, Barbosa e Filho (2010) também pontuam que a gravação de vídeo é amplamente utilizada em pesquisas envolvendo crianças. Normalmente, essa abordagem coincide com o uso da fotografia como método de registro. Portanto, a gravação em vídeo tem desempenhado um papel significativo na captura de imagens que revelam as diversas maneiras de ser criança, incluindo suas peculiaridades, bem como na compreensão da dinâmica do contexto cultural que envolve as atividades infantis em uma instituição. A incorporação da filmagem em pesquisas é uma maneira eficaz de coletar dados que se aproximam o máximo possível do movimento das crianças, pois a filmagem e sua subsequente transcrição trabalham em conjunto para permitir uma captação mais ampla e expressiva daquilo que não é imediatamente perceptível à primeira vista.

Para Barbosa e Filho (2010), o uso da fotografia nas pesquisas com crianças transcende a mera captura de momentos, tornando-se um recurso metodológico de importância. A fotografia desempenha o papel de preservar instantes que merecem um lugar nos anais da memória. Nesse contexto, permite-nos voltar repetidamente ao registro congelado, à cena, aos protagonistas e ao contexto, promovendo um exercício constante de observação e revisão. Essa capacidade de revisitação aguça nossa memória, estimula nossa imaginação, fomenta a criatividade e nos permite reconstituir a história por meio das imagens e dentro delas.

Os autores ainda relatam que é crucial entender que a fotografia sempre revela o passado sob a ótica do presente, ainda que esse passado não seja mais o

mesmo, pois é reinterpretado a cada olhar. Assim, a análise das imagens emerge como uma ferramenta de conexão com a realidade sócio-histórica e cultural do grupo fotografado. Portanto, a fotografia vai além de uma simples ilustração das seções de um texto ou de um acréscimo de "cor" a ele. Ela reconstrói o próprio ponto de vista do pesquisador, apresentando-se como uma via adicional de representação da realidade em estudo, essencialmente constituindo outros textos que ampliam nossa compreensão do tema.

Em relação ao desenho, segundo Vigotski (2018), as crianças pequenas tendem a desenhar a partir da memória, sem se basear estritamente no mundo natural. Elas não desenhavam necessariamente o que veem, mas sim o que imaginam. No desenho, a criança adota uma abordagem mais simbólica do que naturalista, não se preocupando em replicar com exatidão ou completa semelhança o que está ao seu redor. Para o autor, o desenho de memória da criança deve ser entendido como uma forma de narração gráfica.

No próximo tópico será contextualizado o campo onde a presente investigação foi desenvolvida.

#### 4.2 O ESPAÇO DA PESQUISA E A INSERÇÃO NO CAMPO

Meu encantamento com o trabalho realizado pelas creches sempre foi muito grande. Apesar das visitas *in loco*, conversas e orientações realizadas junto à coordenadora e às professoras, meu desejo sempre foi me aproximar mais dos bebês e das crianças bem pequenas. Poder ouvi-los e saber suas preferências em relação ao lugar em que passam a maior parte do dia sempre foi uma curiosidade minha, pois, nas visitas, conversamos mais com as professoras e a coordenadora, sendo o tempo que passamos com as crianças relativamente muito curto.

A escolha da creche para a pesquisa não foi difícil, pois, dentre todas cujo acompanhamento do trabalho pedagógico eu realizava até o ano de 2021, a Creche Marcelo Moyses Gaio sempre me chamara atenção, por compor o grupo das creches inauguradas na cidade pelo programa Proinfância (foi construída com a finalidade de creche) e por conter uma ampla área externa que era muito explorada pelos bebês e crianças bem pequenas principalmente nos momentos do brincar.

O Proinfância, criado pelo governo federal (MEC e FNDE<sup>13</sup>), foi instituído pela resolução nº 6, de 24 de abril de 2007, e faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Proinfância visa aprimorar a infraestrutura escolar, referente à faixa etária para a Educação Infantil, tanto na construção das escolas, como na implantação de equipamentos e mobiliários adequados, uma vez que esses refletem na melhoria da qualidade da educação. De acordo com Araújo (2019, p. 122), “o objetivo do programa é prestar assistência financeira ao distrito federal e aos municípios, visando garantir o acesso de crianças a creches e escolas de Educação Infantil da rede pública”.

No município de Juiz de Fora, o contexto de implementação do Proinfância teve seu início no ano de 2009, juntamente com o processo de transição das creches para a educação. Araújo (2019, p. 69) retrata que “a palavra transição foi um termo utilizado nos textos das políticas para tratar da transferência das instituições de Educação Infantil vinculadas à assistência para a educação”. A pesquisa de Araújo (2019) mostrou que, até o ano de 2019, o município de Juiz de Fora possuía quatro creches inauguradas construídas pelo Programa.

Quadro 03 - Creches inauguradas em Juiz de Fora (até 2019) pelo Programa Proinfância

Nome da Creche	Bairro	Data da publicação das unidades apoiadas na primeira chamada para a implantação de unidades de Educação Infantil do Programa Proinfância (FNDE- Resolução nº 38 de 29 de dezembro de 2010)	Data da inauguração	Tempo entre assinatura do contrato e inauguração
Creche Municipal Professora Cleonice Rainho Thomaz Ribeiro	Jardim Cachoeira- tipo C	Dezembro 2010	31 de maio de 2015	4 anos e 5 meses
Creche Municipal Professora Maria	Novo Triunfo- tipo C	Dezembro 2010	16 de julho de 2015	4 anos e 7 meses

<sup>13</sup> O FNDE é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação e tem como objetivo prestar assistência financeira, técnica e executar ações relacionadas ao desenvolvimento da educação.

Aparecida Pereira de Assis				
Creche Municipal Marcelo Moysés Gaio	Aeroporto-tipo B	Dezembro 2010	3 de setembro de 2015	4 anos e 9 meses
Creche Municipal Toninho Ventura	Vale Verde-tipoB	Dezembro 2010	30 de junho de 2016	5 anos e 6 meses

Fonte: Araújo (2019, p.160-161) - adaptada pela pesquisadora (2023).

Vale ressaltar que as creches construídas pelo Programa se enquadram em modelos (Tipo 1, Tipo 2, Tipo B, Tipo C,) o que está relacionado ao tamanho, projeto arquitetônico e capacidade de atendimento, a saber:

Quadro 04 - Modelos de creches construídas pelo Proinfância

MODELO	DESCRIÇÃO
Projeto Creche Pré-Escola - Tipo 1	O Projeto Proinfância Tipo 1 tem capacidade de atendimento de até 376 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 188 crianças em período integral.
Projeto Creche Pré-Escola - Tipo 2	O Projeto Proinfância Tipo 2 tem capacidade de atendimento de até 188 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 94 crianças em período integral.
Projeto Tipo B	O Projeto Proinfância Tipo B tem capacidade de atendimento de até 224 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 112 crianças em período integral. Obs: *Desde de 2015, o Projeto Tipo B foi descontinuado e substituído pelo Projeto Creche Pré-Escola - Tipo 1.
Projeto Tipo C	O Projeto Proinfância Tipo C tem capacidade de atendimento de até 120 crianças, em dois turnos (matutino e vespertino), ou 60 crianças em período integral. Fonte

Fonte: Ministério da Educação- FNDE<sup>14</sup>

O meu primeiro contato com a coordenadora da instituição foi em uma reunião pedagógica na Secretaria Municipal de Educação – SME, em uma conversa informal no início do ano de 2023, quando relatei o meu desejo de desenvolver a pesquisa na referida creche. Após esse contato, encaminhei o projeto de pesquisa

<sup>14</sup> <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/proinfancia>

para a coordenadora com o intuito de que ela conhecesse melhor a temática e meus objetivos.

Com a aceitação da coordenadora, entrei em contato com a Secretaria de Educação com o objetivo de buscar informações acerca da autorização para iniciar a pesquisa na creche. Informaram-me que era necessário seguir os trâmites que consistia em protocolar o projeto de pesquisa na Plataforma Ágil da Prefeitura de Juiz de Fora e aguardar a avaliação e a autorização pelo setor responsável – Departamento de Educação Infantil – DEI.

Após a aprovação do projeto e autorização da Secretaria de Educação para a realização da pesquisa na creche, entrei em contato com coordenadora e agendei uma conversa para iniciar a fase de estudo exploratória. De acordo com Alves (1991), a etapa exploratória é a fase inicial dos estudos que adotam a abordagem qualitativa. Durante essa etapa, o pesquisador imerge no ambiente de estudo com o objetivo de expandir sua compreensão do assunto a ser investigado. Isso implica identificar o enfoque das questões de pesquisa, determinar as fontes de dados relevantes e estabelecer contato com os sujeitos da pesquisa.

Contudo, o planejado para o período exploratório da pesquisa, como a escolha da turma e os sujeitos tiveram outros direcionamentos. Como o objetivo de estudo da pesquisa estava também relacionado com as crianças que entraram na instituição no período da pandemia e tiveram outros moldes de se relacionar com a creche na época, na conversa com a coordenadora, fui informada de que a turma de 3 anos B estava sendo acompanhada pela mesma professora há mais de um ano e que, apesar de haver crianças novatas na turma, a maioria frequentara a creche em anos anteriores. Este fato me interessou bastante, pois iria contribuir significativamente com a pesquisa.

Após conversar com a coordenadora, percorri os espaços da instituição a fim de conhecer um pouco da realidade das outras turmas. Para a minha surpresa, ao entrar na turma de 3 anos B, fui surpreendida, pois, além da professora regente, a turma possuía um homem atuando auxiliar de turma, algo pouco comum nas instituições.

Os sujeitos da pesquisa foram as crianças bem pequenas da turma de 3 anos B que entraram na creche no período da pandemia e tiveram outra modalidade de relacionamento com a instituição no período pandêmico. A turma era composta por

25 crianças, sendo 14 meninas e 11 meninos. A professora regente da turma possui formação no Ensino Médio, modalidade Magistério, e está cursando Pedagogia. O auxiliar de turma possui licenciatura e bacharelado em História

Na instituição, além dessa turma de 3 anos, havia outras duas turmas da mesma faixa etária e com a mesma quantidade de crianças. De acordo com a resolução nº 001/2013 do Conselho Municipal de Educação de Juiz de Fora, para essa faixa etária, a cada grupamento de 18 crianças, é necessária a contratação de uma professora. Como as turmas são compostas por 25 crianças, exige-se, além da professora, um auxiliar fixo na turma. Dessa forma, todas as turmas de 3 anos são compostas por uma professora e um auxiliar de turma.

Antes de iniciar a pesquisa, conversei com a professora e o auxiliar de turma, explicando sobre a temática da pesquisa e o procedimento metodológico, com o intuito de saber se eles tinham algum empecilho e também interesse em participar. Os dois foram bem receptivos, demonstrando interesse em colaborar quando necessário.

Quando cheguei à creche, as crianças já haviam tomado o café da manhã e estavam na sala de atividade reunidas em uma roda de conversa com a professora Cirlene e o auxiliar Kassonga. Para não atrapalhar o momento, sentei-me junto a eles e fui acompanhando o movimento. Como estava na hora da chamada, a professora aproveitou e pediu para eles se apresentarem para mim. Logo após, na minha vez de participar, falei meu nome, contei que era estudante da Universidade e que uma vez na semana iria passar a manhã com eles observando as atividades e as brincadeiras no lado de fora da sala de atividades. Expliquei que algumas vezes seria necessário tirar fotos ou filmar o momento e se eles gostariam de participar. As palavras de Villar (2020) me fizeram refletir que, para iniciar a pesquisa com as crianças, era necessário explicar para elas o motivo de estar ali, pois, além da professora e do auxiliar, eu era mais uma adulta que iria compor o cotidiano delas, e é claro, era preciso ter a aceitação delas. De acordo com Villar (2020),

se considerava as crianças como sujeitos da pesquisa, capazes de contribuir de forma inovadora para a investigação, precisava também considerar o consentimento da criança, sendo necessário, portanto, consultá-las se concordavam em participar das atividades de pesquisa, pois quando se trata de pesquisa com crianças, é preciso estimar sim a proteção e o cuidado, mas também colocá-las como potentes na sua relação com o mundo. (Villar, 2019, p. 87)

A princípio, para preservar a identidade das crianças, havia pensando em usar nomes fictícios, mas, de acordo com Villar (2020, p. 88), “pensar a possibilidade de utilizar os nomes próprios das crianças revela um olhar sensível para as crianças como, sujeitos de direitos e que são partícipes de todo o processo de pesquisa”. Considerando também as reflexões de Kramer (2002) em relação ao estudo de dissertações de mestrado, teses de doutorado e monografias que apresentam pesquisas feitas com crianças numa abordagem qualitativa e que aborda questões éticas que surgem a partir da visão de criança como sujeito de direitos, uma delas é a questão dos nomes nas pesquisas. A autora aponta que

(...) alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, (...) negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa (...)  
(Kramer, 2002, p.47)

Ainda conforme Kramer (2002), embora o referencial teórico-metodológico de muitos estudos considerarem as crianças como sujeitos da cultura, da história e do conhecimento, elas ainda permanecem ausentes nesses estudos. Ainda que os estudos registrem suas narrativas, as crianças continuam invisíveis, incapazes de se identificarem no texto que é gerado a partir delas e de suas experiências. Elas não são creditadas como as autoras das palavras, ações ou criações mencionadas.

Dessa forma, a partir dessas reflexões, repensei e conversei com a coordenadora se era possível utilizar o nome real das crianças, evidentemente com o consentimento das famílias. Em relação ao consentimento das famílias, na ficha individual de cada criança há um documento, emitido pela Secretaria Municipal de Educação, de autorização assinado pelos responsáveis, para uso de imagem, som, nome e voz das crianças.

No que tange à identidade dos profissionais que acompanham a turma, estes fizeram questão de dizer que não havia necessidade de a terem preservada, sendo utilizados, dessa forma, seus nomes verdadeiros.

### 4.3 A CRECHE

A creche Marcelo Moyses Gaio está localizada no bairro Santos Dumont, que fica na região oeste de Juiz de Fora, em uma rua com fluxo intenso de automóveis e sem nenhuma sinalização. No seu entorno encontram-se poucas residências, alguns estabelecimentos comerciais e nas proximidades estão o Estádio e o Ginásio Poliesportivo Municipal. De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP (2019), a instituição foi inaugurada em setembro de 2015 e ocupa um prédio público construído com recursos do Governo Federal pelo programa Proinfância.

A creche que é objeto da pesquisa é do Proinfância tipo B e apresenta condições adequadas de localização, acesso, segurança, salubridade, iluminação, saneamento e higiene, com espaços destinados exclusivamente ao uso dos bebês, crianças e dos funcionários. Até no ano de 2022, o projeto arquitetônico da creche contava com dois berçários, seis salas de atividades, duas salas de multiuso, secretaria e sala da direção, pátio coberto, área externa ampla, cozinha, lactário, refeitório, sanitário para adultos e criança, fraldário, solário e sala para professores. Todos os espaços da instituição são adaptados para pessoas com deficiência.

No ano de 2023, com a ampliação do atendimento para bebês e crianças bem pequenas, a instituição passou por uma reconfiguração espacial significativa. A sala de multiuso, que antes servia para diversas atividades, foi transformada em uma sala de atividades, refletindo a necessidade crescente de espaços específicos para o desenvolvimento das crianças. Essa mudança, contudo, implicou a realocação do espaço de leitura, que antes ocupava uma das salas de multiuso. Para assegurar que a leitura e o brincar continuassem a ser elementos centrais na vida das crianças, esse espaço foi transferido para o pátio coberto da instituição, que também funciona como refeitório.

Essa decisão foi cuidadosamente pensada, com o objetivo de não se perder o brincar e as interações que são tão vitais no desenvolvimento infantil. Ao integrar o espaço de leitura ao pátio, a instituição buscou criar um ambiente multifuncional, onde as crianças podem circular livremente entre atividades e interações sociais, promovendo um ambiente que estimula a curiosidade, a imaginação e a convivência.

Figura 10- Pátio coberto, refeitório e espaço multiuso



Fonte: Arquivos da pesquisadora (2023)

Na entrada da instituição, há um amplo espaço externo gramado composto por pneus coloridos de diversos tamanhos e enfeites produzidos com calotas de automóveis. Alguns pneus estão adaptados como vasos de plantas e os outros estão espalhados pela área. Ainda nessa área existe um corredor pintado com circuitos para as crianças brincarem que dá acesso ao pórtico de entrada da creche. Esse espaço de entrada é muito explorado pelos bebês e crianças bem pequenas, porém, no horário de entrada e saída, os responsáveis utilizam parte da área para estacionar seus veículos, pois, como dito anteriormente, o trânsito na rua em frente à creche é intenso e não existem sinalização e acostamento próximo para embarque e desembarque.

Figura 11- Entrada principal



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Figura 12 - Área externa - Entrada da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Além dessa área externa localizada na entrada da creche, há outros espaços ao ar livre que compõem o entorno da instituição e que são utilizados pelas crianças. A área externa localizada nos fundos da creche é um espaço gramado composto por brinquedos de plástico, como escorregador, cavalinhos, trenzinhos e um balanço em forma de polvo. Além dos brinquedos, existem alguns tipos de plantas rasteiras que compõem o ambiente.

Figura 13 - Área externa - Fundos da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

No centro da creche, há uma arena ao ar livre em formato circular, um espaço especialmente projetado para momentos de contação de histórias e dramatizações com as crianças. Esse ambiente singular remete aos locais utilizados pelo grupo Teatro de Arena, fundado em 1953, que revolucionou o teatro brasileiro ao explorar o formato circular para suas apresentações. A essência desse design reside na proximidade e na igualdade de níveis entre o público e os atores, rompendo as barreiras tradicionais do teatro e eliminando a necessidade de cenários realistas. Assim, a narrativa ganha vida através do jogo de luzes e do trabalho expressivo dos

atores, estimulando a imaginação e a participação ativa das crianças, que se tornam parte integrante da experiência criativa.

Figura 14- Arena



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

No entorno dessa arena ao ar livre, estão dispostas as salas de atividades, o pátio coberto e a área externa dos fundos, criando uma disposição harmoniosa e funcional dentro da creche. As salas de atividades, cuidadosamente projetadas para essa finalidade, são acompanhadas por solários posicionados nas laterais da instituição. Esses solários, que conectam até duas salas de atividades, oferecem um espaço iluminado e arejado, propício para o desenvolvimento lúdico e a interação entre as crianças. Durante o dia, é comum ver turmas diferentes brincando juntas nesses solários, o que não só promove a socialização entre as crianças, mas também estimula a colaboração e a troca de experiências, enriquecendo o ambiente educacional de maneira significativa.

Figura 15 - Solário – Berçário I e II



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Figura 16 - Solário – 2 e 3 anos



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Em relação aos espaços externos das unidades do Proinfância, Horn e Haddad (2013) elaboraram um diagnóstico segundo o qual 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 demonstra uma atitude de tomar a sala de aula como lugar privilegiado de todas as atividades consideradas como educativas.

O diagnóstico elaborado por Horn e Haddad (2013) também destacou que, geralmente, o parque composto por gangorras, escorregadores, balanços e caixas de areia é eleito como a única possibilidade de brincar e interagir no espaço externo. Em alguns lugares, é possível encontrar casinhas de bonecas, mas desprovidas de elementos (painéis, pratos, fogão, mesa, cadeiras e bonecos) que provoquem momentos do faz de conta. A autora relata sobre a ausência de sombras que propiciem outras propostas, além do correr, que é uma recorrência nas áreas externas observadas, o que revela 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.

Os prédios de Proinfância, tanto os de tipo B quanto os de tipo C, apresentam uma estrutura arquitetônica que permite a comunicação direta entre as salas de atividade e os espaços externos, unindo os dois ambientes. Essa estrutura possibilita às crianças o estar dentro e fora, podendo interagir de forma autônoma e independente. Ou seja, tanto dentro da sala de referência quanto fora dela existe a possibilidade de escolhas que independem da ordem e do direcionamento dos adultos, constituindo-se em momentos ricos e prazerosos de aprender (Horn; Haddad, 2013, p.11)

Sobre as áreas externas, Horn e Haddad (2013) pontuam que é essencial organizar contextos significativos para as crianças também nos espaços externos, onde elas possam colocar-se em relação umas com as outras e sintam-se desafiadas a interagir com diferentes materiais, legitimando o princípio de que todos os espaços são potencialmente promotores da brincadeira e da interação. A autora ainda reforça que, sem dúvida, os espaços externos possibilitam às crianças aprendizagens tão significativas como as que se constroem nos ambientes das salas de atividades, contemplando os eixos estruturantes apontados nas DCNEI, o brincar e o interagir.

Em relação ao brincar e interagir em espaços externos, Horn e Haddad (2013) tecem uma reflexão acerca do cotidiano vivenciado pelas crianças, principalmente das que residem em centros urbanos. A infância dessas crianças está se distanciando cada vez mais do brincar com a terra, a água e o fogo, elementos que estão presentes na vida ao ar livre. Ressaltam, ainda, que a distância cada vez maior imposta pela vida moderna em relação ao convívio íntimo com o mundo natural impede conexões essenciais e inerentes à natureza humana. A importância de áreas verdes nos centros urbanos é tão significativa que não podemos abrir mão de nenhum espaço que possa proporcionar essas áreas. Desse modo, especialmente os locais formais de educação devem desempenhar um papel fundamental ao preencher essa lacuna.

No ano de 2017, a instituição passou por chamamento público, passando as Aldeias Infantis SOS Brasil<sup>15</sup>, através do termo de colaboração assinado em 2018 junto à Prefeitura de Juiz de Juiz de Fora, a gerenciar a creche. Entre os anos de 2018 a 2020, a instituição realizava o atendimento de até 120 crianças em período integral. No ano de 2021, a instituição passou novamente por chamamento público e a Organização da Sociedade Civil - OSC, que passou a gerenciar a creche foi a Associação Municipal de Apoio Comunitário - AMAC<sup>16</sup>.

Ainda em 2021, o atendimento da creche passou para o número de 149 bebês e crianças bem pequenas. Em 2022, após outro chamamento público, a instituição continuou sendo gerenciada pela AMAC e novamente teve o número de atendidos ampliado para 225. Atualmente a creche realiza atendimento integral, no horário de 7h às 17h para 225 bebês e crianças bem pequenas, de acordo com a faixa etária em consonância com a Resolução nº 001/2013 do Conselho Municipal de Educação, com oferta de alimentação, como demonstra a tabela subsequente.

---

<sup>15</sup> As Aldeias Infantis SOS Brasil são uma organização governamental, filantrópica sem fins lucrativos.

<sup>16</sup> A AMAC é uma associação civil de fins beneficentes e não lucrativos.

Tabela 01 Atendimento da instituição em 2023

<b>Turmas</b>	<b>Atendidos</b>	<b>Professores</b>	<b>Auxiliares</b>	<b>Número de salas ocupadas por m<sup>2</sup></b>	
Bercário I A/B/C	18	03	01	01	45,13
Berçário II A/B/C	24	03	01	01	32,61
Berçário II D/E/F	24	03	01	01	35,98
Berçário II G/H/I	24	03	01	01	35,98
2 Anos A	18	01	01	01	22,49
2 Anos B	20	01	01	01	27,11
2 Anos C	22	01	01	01	36,20
3 Anos A	25	01	01	01	35,17
3 Anos B	25	01	01	01	36,20
3 Anos C	25	01	01	01	36,20
<b>Total:</b>	<b>225</b>	<b>18</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	

Fonte: Creche (2023)

Os bebês e as crianças bem pequenas atendidos são da comunidade do bairro Santos Dumont e de bairros próximos e circunvizinhos, como São Pedro, Aeroporto, Marilândia, Jardim Casablanca, Nova Califórnia, Caiçaras, Jardim da Serra, Nossa Senhora de Fátima, Serro Azul e Nova Germânia. De com o PPP da instituição, com base em pesquisa realizada junto às famílias dos bebês e crianças bem pequenas sobre seu contexto socioeconômico e cultural, essas famílias pertencem à classe média e algumas vivem em situação de vulnerabilidade.

De acordo com o quadro de profissionais, a instituição é composta por: uma coordenadora pedagógica, uma auxiliar de coordenação, uma auxiliar administrativa, duas cozinheiras, cinco auxiliares de serviços gerais, dezoito professoras e dez auxiliares de turma. O nível de escolaridade dos profissionais da creche varia entre Ensino Fundamental incompleto até pós-graduação.

## ESCUA 5 - DIZERES DAS CRIANÇAS E VIVÊNCIAS ESPACIAIS

Gostaria de sublinhar como a minha participação no processo me fez também mudar. Como descobri uma nova significação para o ato de organizar. Foi assim que o espaço de trabalho, os materiais, sua disposição, tudo estava tão *desorganizado*, antes da participação das crianças. Estava inadequado à nossa prática comum. Por isso, refizemos tudo. Reorganizamos prateleiras, redispusemos os materiais mais usados, deixando-os ao nível de acesso direto das crianças. (Freire, 2023, p. 53)

É preciso aprender com as crianças! É isso que Freire, em sua conhecida obra “A Paixão de conhecer o mundo” (reeditada no ano de 2023, versão a qual eu utilizo aqui), ensinou-nos nesse clássico livro, que foi um dos primeiros a trazer o registro do cotidiano da Educação Infantil. Por isso, aqui, registro as vivências espaciais das crianças e suas formas singulares de ser e estar no espaço.

### 5.1 OBSERVAÇÕES INICIAIS

Para a observação da turma, reservei as manhãs das sextas-feiras, semanalmente passava cerca de 3 horas acompanhando o cotidiano das crianças da turma de 3 anos B. Após a roda de conversa na sala de atividade, a professora me explicou sobre a rotina das crianças e o uso da área externa durante o dia.

As crianças podem entrar na creche de 7h às 8h, quando os portões fecham. Dentro desse horário, elas ficam aguardando a chegada de todos na sala de atividades e geralmente ocupam o tempo com brinquedos e livros de literatura. Após esse horário, são encaminhadas ao refeitório para o café da manhã e, logo após, retornam para a sala de atividades. Como rotina fixa<sup>17</sup>, logo após o café da manhã, a professora tem o hábito de fazer uma roda de conversa. Nessa roda, todos os dias, é realizada a chamada, conversa-se sobre como está o tempo naquele dia e após é

---

<sup>17</sup> Momentos que acontecem todos os dias.

realizada a atividade<sup>18</sup> que pode ser dentro da sala ou na área externa. Como a creche possuía 18 (dezoito) turmas, elas revezavam os horários para as refeições e o uso dos espaços externos. De acordo com a professora, a rotina faz parte do PPP da instituição, sendo considerada importante por ela, pois ajuda na organização do dia a dia.

Segundo os estudos de Barbosa (2006), a rotina é uma categoria pedagógica estruturada pelos responsáveis pela Educação Infantil para desenvolver o trabalho diário nas instituições. Existem várias denominações para a rotina, como horário, emprego de tempo, sequência de ações, trabalho dos adultos e das crianças, plano diário, rotina diária, jornada, entre outras. Ainda de acordo com a autora,

a importância das rotinas na educação infantil provém da possibilidade de constituir uma visão própria como concretização pragmática de uma concepção de educação e de cuidado. É possível afirmar que elas sintetizam o projeto pedagógico das instituições e apresentam a proposta de ação educativa dos profissionais. A rotina é usada muitas vezes, como cartão de visitas da instituição, quando da apresentação desta aos pais ou à comunidade, ou como um dos pontos centrais de avaliação da programação educacional (Barbosa, 2006, p. 35)

Salienta-se que a importância das rotinas na Educação Infantil vai além da simples organização do dia a dia, visto que elas representam a concretização de uma visão educacional e de cuidado. As rotinas estruturadas nas instituições de Educação Infantil funcionam como uma síntese do projeto pedagógico, refletindo as concepções e as intenções educativas dos profissionais envolvidos. Ao delinear claramente as atividades diárias, as rotinas transmitem segurança e previsibilidade às crianças, ao mesmo tempo em que servem como um cartão de visitas da instituição, especialmente durante apresentações aos pais e à comunidade. Além disso, as rotinas são frequentemente um dos pilares centrais na avaliação da eficácia da programação educacional, fornecendo um marco de referência para o acompanhamento do desenvolvimento infantil e da implementação das propostas pedagógicas. Assim, a professora organiza a rotina para a sua turma, conforme orientação da coordenação.

---

<sup>18</sup> O momento da atividade engloba atividade dirigida na sala de aula, brincadeiras ou utilização da área externa. Este é o tempo que a professora tem para desenvolver o projeto com as crianças.

Quadro 05 - Rotina – Turma de 3 anos B

HORÁRIO	ROTINA
7h às 8h	Chegada – Crianças ficam na sala de atividades brincando ou folheando livros (momento livre)
8h às 8h30	Café da manhã no refeitório
8h30 às 9h	Rodinha de conversa na sala – Chamada e observação do tempo
8h às 9h40	Atividades pedagógicas (Atividades em sala ou na área externa)
9h40 às 10h	Higiene para o almoço
10h	Almoço no refeitório
11h	Sono
13h30	Despertar
14h	Lanche no refeitório
14h30	Saída a partir deste horário
15h	Jantar no refeitório
16h às 17h	Atividades pedagógicas (Atividades em sala ou na área externa)
17h	Saída

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

A partir da descrição da rotina da turma pela professora e considerando o tempo para o uso dos espaços externos pelas crianças dentro dessa rotina, fiz três perguntas para a professora:

- **Pesquisadora:** *Quais as áreas externas na creche que as crianças mais utilizam?*
- **Professora:** *As crianças ficam muito aqui nos fundos da creche, aonde tem o parquinho, mas costumamos ir lá na frente, na entrada, aonde tem a árvore com livros e aqui na arena em frente à sala. O solário a gente divide com a outra turma de 3 anos, então a gente vai quando eles não estão, pois se não, junta muita criança. As crianças gostam da parte lateral perto dos solários, principalmente ali perto dos berçários por causa da motopista. Depende também do que eu planejei para o dia.*
- **Pesquisadora:** *Qual a importância você dá ao uso da área externa da creche pelas crianças?*
- **Professora:** *Considero o espaço externo de fundamental importância para o meu planejamento, por ter a possibilidade de criar diversas atividades para as crianças, principalmente atividades motoras, como correr, pular, escalar, escorregar. Esses tipos de atividades contribuem muito para o desempenho das crianças por oferecer diversos estímulos corporais necessários ao desenvolvimento global dos pequenos.*

*O espaço externo possibilita criar jogos e outros tipos de brincadeiras, tornando mais ricas as vivências.*

**-Pesquisadora:** *Na parte da manhã, as crianças brincam na área externa todos os dias?*

**-Professora:** *Depende, as manhãs são bem corridas, você vai ver. Às vezes realizamos uma atividade na sala e, quando vamos ver, já está na hora do almoço. Fora os dias de chuva e quando está muito frio, aí é que a gente não sai mesmo! Aqui na Cidade Alta faz muito frio, às vezes tem neblina e molha o gramado, aí não dá para sair com as crianças. Mas realizamos muitas atividades dirigidas lá fora e as crianças também brincam muito.*

A fala da professora revela a importância do uso da área externa para as vivências das crianças, embora esse uso esteja frequentemente atrelado ao desenvolvimento de atividades específicas conforme o planejamento do dia. Considerando que a creche Marcelo Moysés Gaio possui um espaço externo muito amplo e levando em conta a conversa inicial com a professora, delimitarei minhas observações aos cinco espaços externos referenciados por ela. Esses espaços, para as crianças, são principalmente locais de brincadeiras, onde exploram e interagem com o ambiente de maneira mais livre e espontânea.

Figura 17 - Espaços externos referenciados pela professora



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

## 5.2 “UÉ THAÍS... VOCÊ NÃO BRINCA?”

No dia em que a frase que dá título à seção foi dita, não houve atividade dirigida. Após a conversa sobre o tempo, a professora chamou as crianças para irem brincar na área externa. Era uma manhã fria e, como o sol havia saído, a maioria das turmas estava do lado de fora das salas de atividades e as crianças aproveitando para “esquentar sol” enquanto brincavam naquela manhã fria. Como a turma de 3 anos B havia sido uma das últimas a sair, as crianças tiveram que brincar na área externa na entrada da creche. Cada criança pôde escolher um brinquedo da caixa para levar. Para o deslocamento, foi necessário que as crianças se

organizassem em fila para percorrer os outros espaços que estavam ocupados por crianças de outras faixas etárias.

Chegando à área externa, a professora chamou as crianças para brincar embaixo da árvore com livros. Permaneci próxima delas observando e fazendo as anotações em meu caderno. Enquanto as crianças brincavam embaixo da árvore com livros, a professora e o auxiliar ficavam próximos “tomando conta” para que não saíssem daquele espaço.

Figura 18 - Árvore de leitura



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Com o passar de alguns minutos, algumas crianças começaram a dispersar e a querer correr para brincar nos pneus da entrada da creche. A professora e o auxiliar sempre as chamavam para voltar ao espaço em que estavam, mas elas insistiam, pois algumas já haviam perdido o interesse pelos brinquedos que haviam levado da sala de atividades. Algum tempo depois, a professora precisou levar uma

criança ao banheiro. Nesse momento, as outras começaram a se dispersar e ir brincar nos pneus. Então, o auxiliar de turma chamou todo o restante do grupo para ir para aquele outro espaço e iniciou uma brincadeira com eles de acertar uma bolinha dentro do pneu. Nessa ocasião, além das anotações, posicionei o celular próximo para filmar o acontecimento. Ainda afastada do grupo e com o caderno nas mãos, Bianca se aproximou e me perguntou:

- **Bianca:** *Você vai ficar aí olhando a gente o tempo todo?*

- **Pesquisadora:** *Sim, o tempo todo!*

- **Bianca:** *Ué Thaís... Você não brinca?*

A pergunta da Bianca me pegou de surpresa e me fez rememorar alguns momentos da minha infância na escola em que estudava, principalmente os dias em que íamos ao parque brincar. Na escola não havia um local gramado com lindos pneus coloridos para pularmos ou escondermos, mas havia um tanque de areia no qual somente as crianças entravam. Lembro que as professoras ficavam de longe nos observando brincar. Então, respondi para a Bianca:

- **Pesquisadora:** *Eu brinco, brincava muito mais quando era criança, igual a você!*

- **Bianca:** *Vem aqui para eu te mostrar o que estou fazendo.*

As crianças possuem uma posição ética em suas existências espacializadas no mundo (Lopes, 2024) e estabelecem essa relação com nós adultos. Assim, o convite para partilhar uma situação, ao ver alguém que não brinca, é um convite para estar com elas nas ações e movimentos em seus territórios.

Esses territórios infantis não são apenas espaços físicos, mas também lugares carregados de significado, onde as crianças exercem sua autonomia e constroem suas identidades. Ao aceitar o convite das crianças para brincar, conectamo-nos a essas experiências e participamos da construção desses significados.

Por isso, logo que ela me chamou, deixei meu caderno de anotações e me juntei ao grupo de crianças que estavam sob a responsabilidade do auxiliar de turma que brincava com algumas crianças de acertar a bola dentro do pneu, outras

brincavam de rodar no mastro, outras subiam e desciam nos pneus e outras brincavam de rolar o pneu.

Figura 19 - Crianças brincando



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora (2023)

Durante aquele momento com as crianças, brincamos de roda em cima de um pneu e as crianças pediram para que eu cantasse uma música. A primeira que me veio à mente foi “Escravos de Jó”. Enquanto cantava, as crianças me acompanhavam, pois também conheciam a cantiga. Essa cantiga esteve presente em várias brincadeiras em minha infância. Desde o brincar de roda até no jogo de passar as pedrinhas, cantávamos “Escravos de Jó”.

“Escravos de Jó jogavam o caxangá.  
Tira, bota, deixa o Zambelê ficar.  
Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, zá!  
Guerreiros com guerreiros fazem zigue, zigue, zá!”  
(cantiga popular)

Figura 20 - Brincadeira Escravos de Jó



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Estávamos ali, espacializadas em dialogias, unidas pela cantiga! Espaço e palavras nos uniam em atitude brincante. A brincadeira de roda não demorou muito, pois a professora precisou levar outra criança ao banheiro e logo chamou o restante do grupo para beber água e lavar as mãos, visto que já estava quase na hora do almoço. Enquanto a professora chamava as crianças, na intenção de ficar mais um pouquinho naquele lugar, Laura se escondeu no pneu em que estavam brincando Isabelle e João Lucas.

- **Laura:** *Haaa, tia, a gente brincou pouco aqui.*

- **Professora:** *Não, hoje brincaram bastante aqui fora. A gente nem fez atividade na sala hoje. Vamos! Já está na hora de almoçar e depois dormir.*

Figura 21 - Laura escondendo no pneu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Refletindo sobre a fala da criança *“Haaa, tia, a gente brincou pouco aqui”*, acredito que o termo *“aqui”* se referia ao espaço com pneus, espaço este no qual as crianças queriam brincar desde que haviam chegado àquela área externa, mas foram direcionadas para outro lugar. No espaço com pneus, as crianças permaneceram brincando por cerca de uns 15 minutos. No momento em que estavam lá, os brinquedos convencionais<sup>19</sup> que haviam trazido da sala de atividades foram deixados de lado e abriu-se espaço para a imaginação com uso dos pneus. As crianças desacostumam nossos espaços acostumados (Lopes, 2018), essa é uma das características da vivência espacial nas crianças e que deve ser esperada nas ações pedagógicas dos cotidianos da Educação Infantil.

O fato observado me chamou atenção, pois, a partir do momento em que saíram do espaço da árvore com livros, as crianças começaram a brincar do que queriam e até mesmo interagir com os adultos ali presentes. Assim que entramos para o almoço, perguntei para a professora com qual frequência as crianças

<sup>19</sup> Quando me refiro a brinquedos convencionais, seriam aqueles que já têm uma finalidade, como bonecas, carrinhos, panelinhas etc...

brincavam no espaço com os pneus. Ela respondeu que eles brincavam pouco, pois, como ali também era um espaço utilizado como estacionamento, a coordenação não gostava muito devido à entrada e saída de veículos. Assim, ela dava preferência para a área externa dos fundos. Todavia, como naquele dia os outros espaços estavam ocupados, eles foram para a área da frente, mas, a princípio, eles ficariam apenas na árvore com livros.

- **Professora:** (...) *mas sabe como são as crianças, né? Eles gostam de brincar nos pneus e mexer nas plantinhas.*

Refletindo acerca da fala da professora sobre o uso do espaço com os pneus pelas crianças, relatei ao fato descrito por Muchow. Em sua pesquisa, Marta Muchow relata que a descrição das Docas revela ser uma construção criada por adultos para fins adultos. Assim, a autora tece duas dimensões: O que os adultos fazem nesse local? Qual o papel da Doca em suas vidas? (Lopes; Fichtner, 2017, p. 768). Os autores falam sobre essa diferença de perspectivas de adultos e crianças acerca das docas.

Uma primeira diferença está na perspectiva do que define o próprio local: para os construtores do lugar, para os adultos que utilizam o espaço em sua funcionalidade, o centro focal daquele espaço é na parte baixa, próximo à borda da água; para as crianças, o seu encantamento começa com a periferia do espaço e define-se com uma cerca de madeira de, aproximadamente, 1,5 metros de altura, que envolve o local. A cerca no mundo adulto possui duas funções: definir a fronteira entre a rua e o local, funcionando como um parapeito que protege os transeuntes de cair, ou seja, é um impedidor do movimento e tem como definidor perceptivo principal um sinal ótico; para as crianças, a cerca, por sua vez, é um marcador tátil, pois essas logo buscam entrar em contato com ela, deixando de ser um inibidor do movimento, para se transformar em objeto de ação. Assim, o contato, a experiência tátil é o que prevalece: toques, escaladas, mãos deslizantes estão sempre presentes. A cerca, no mundo adulto, para e direciona o movimento; no mundo das crianças, é um convite para seu agir (Lopes; Fichtner, 2017, p. 768 - 769).

Trazendo para a realidade daquela instituição, a organização de sua entrada principal foi planejada por adultos. Dessa forma, a partir da fala da professora, percebe-se que aquele espaço não é exclusivo para o uso das crianças, apesar de

no projeto estrutural da instituição não aparecer área para “estacionamento”. Se não é exclusivo para as crianças, reportando às perguntas de Marta Muschow: o que os adultos fazem neste local? Qual o papel do espaço com pneus em suas vidas?

Na minha percepção, para os adultos, aqueles pneus serviam para enfeitar o local e ornar a entrada da instituição. Inclusive, alguns eram utilizados como vasos para as plantas que compunham o corredor da entrada. Como as plantinhas daqueles vasos não podiam ser apanhadas, quando as crianças se aproximavam delas já era logo avisado:

- **Professora:** *Florzinha não, florzinha não! Lembra que o amor está nas florzinhas?*
- **Auxiliar de turma:** *Olha as plantinhas não podem ser apanhadas se não elas morrem! Nelas só podemos fazer carinho.*
- **João Nunes:** *Mas a gente queria pra dar para a tia!*
- **Auxiliar de turma:** *Mas essas não podem! Depois a gente pega outras lá atrás.*

Figura 22 - As plantinhas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Para as crianças, aquele era um espaço de emoções e de grande intensidade. Um espaço que chamava atenção! Os pneus eram coloridos e aguçavam a imaginação das crianças. As crianças pulavam, escondiam, escalavam os mastros. Os pneus eram esconderijos, cadeira de sol, obstáculos para pular e cesta para o jogo da bolinha.

Figura 23 - Crianças brincando



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

### 5.3 POR QUE VOCÊ ESTÁ CORRENDO SE É PARA AJUDAR A GUARDAR AS PECINHAS? PORQUE EU SOU O CAPITÃO AMÉRICA!

No dia em que a frase que dá título a esta seção foi proferida, a proposta para o uso da área externa estava relacionada com a atividade sobre parlendas que as crianças tinham desenvolvido na sala. A professora recordou com as crianças a parlenda trabalhada durante a semana: *“batatinha quando nasce espalha a rama*

*pelo chão, mamãezinha quando dorme põe a mão no coração”* e mostrou para as crianças uma batata doce como mencionado na parlenda. O planejamento previsto para aquela manhã era brincar de batatinha quente com as crianças na área externa chamada “Arena”. Iniciando a atividade, a professora organizou as crianças em roda e explicou como iria acontecer: ao cantar a música da batatinha quente, quando ela falasse a palavra queimou, a criança que estivesse com a batata doce nas mãos iria para o meio da roda ficar de molho e pagar uma prenda. Assim, a brincadeira começou.

Figura 24 - Batatinha quente



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Nos primeiros dez minutos, as crianças participaram da brincadeira proposta pela professora, mas logo em seguida começaram a se dispersar e a brincar de subir e pular os degraus da Arena. Os demais espaços externos estavam ocupados por outras turmas, inclusive a área externa dos fundos, que era o lugar no qual as crianças mais brincavam.

Vendo que as crianças estavam se dispersando, a professora pegou dois baldes cilíndricos em que havia pecinhas de montar e deixou disponível para elas brincarem no espaço da Arena.

Figura 25 - Crianças brincando com as peças de montar



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Com as pecinhas de montar, as crianças construíram casa, celular, carro, estrada, torre e avião. Ficaram em torno de 19 minutos usando a imaginação e criando possibilidades para construírem outros brinquedos para além das pecinhas. Após esse tempo, algumas crianças foram brincar de ciranda cirandinha e outras continuaram brincando com as pecinhas, exceto José Felipe que estava correndo pelo pátio. A professora chamou as crianças para guardar os brinquedos. Nesse momento, algumas ajudaram e outras continuaram correndo e pulando os degraus da Arena.

- **Professora:** *Por que você está correndo se é para ajudar a guardar as pecinhas?*
- **José Felipe:** *Porque eu sou Capitão América!*

Figura 26 - José Felipe - O Capitão América



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

E assim ele continuou a correr e a pular naquela arena porque, naquele momento, ele não era o José Felipe, ele era o “Capitão América”, como havia falado com a professora.

#### 5.4 ISTO É UM “UBER”, TIA! E NÃO UMA CAIXA!

No dia em que foi dita a frase que intitula a presente seção, a atividade na área externa foi diferente. A professora havia planejado uma atividade em que as crianças deveriam coletar elementos da natureza para montarem um cartaz. Assim, ela separou alguns materiais, como garrafas de plástico e uma caixa de papelão para deixar à disposição das crianças. Nesse dia, a área externa utilizada foi o gramado lateral das salas e a área externa dos fundos. Antes de sair da sala, a professora explicou para as crianças que, antes da brincadeira, elas iriam coletar os elementos da natureza para confeccionar os cartazes e que poderiam utilizar garrafas, potes e caixas para a coleta. Por um determinado tempo, as crianças realizaram a coleta dos elementos da natureza e utilizaram os materiais disponibilizados pela professora, mas, com o passar do tempo, os interesses foram modificando e os objetos foram ganhando novos significados. As garrafas pets que estavam cortadas ao meio viraram painéis e a caixa de papelão virou um Uber.

Figura 27 - Bianca brincando de comidinhas



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Figura 28 - João Miguel e Gael brincando de Uber



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Assim como as outras crianças pegaram alguns objetos, João Miguel e Gael pegaram a caixa de papelão para brincar e, quando questionados sobre o uso da caixa de papelão, pois nela estavam os elementos da natureza coletados, eles responderam:

**- João Miguel e Gael:** *Isto é um “Uber”, tia! E não uma caixa!*

Através da brincadeira, as crianças exercem sua imaginação e criatividade. Elas são capazes de transformar qualquer objeto em algo que elas desejam, atribuindo novos significados aos brinquedos. Um simples graveto pode se transformar em uma espada ou em uma varinha mágica, conforme o contexto criado pela criança.

## 5.5 MARIA FECHA A PORTA QUE O BOI JÁ VEM

Após o café da manhã, as crianças retornaram para a sala de atividade. Como de costume, a professora organizou as crianças em roda, fez a chamada do dia e uma criança passou o cartaz do tempo para as outras dizerem como estava o tempo naquele dia. O dia estava nublado e fazia frio, responderam as crianças olhando o céu através da janela.

**- Professora:** *Nós vamos terminar a atividade sobre o inverno. Como é o inverno?*

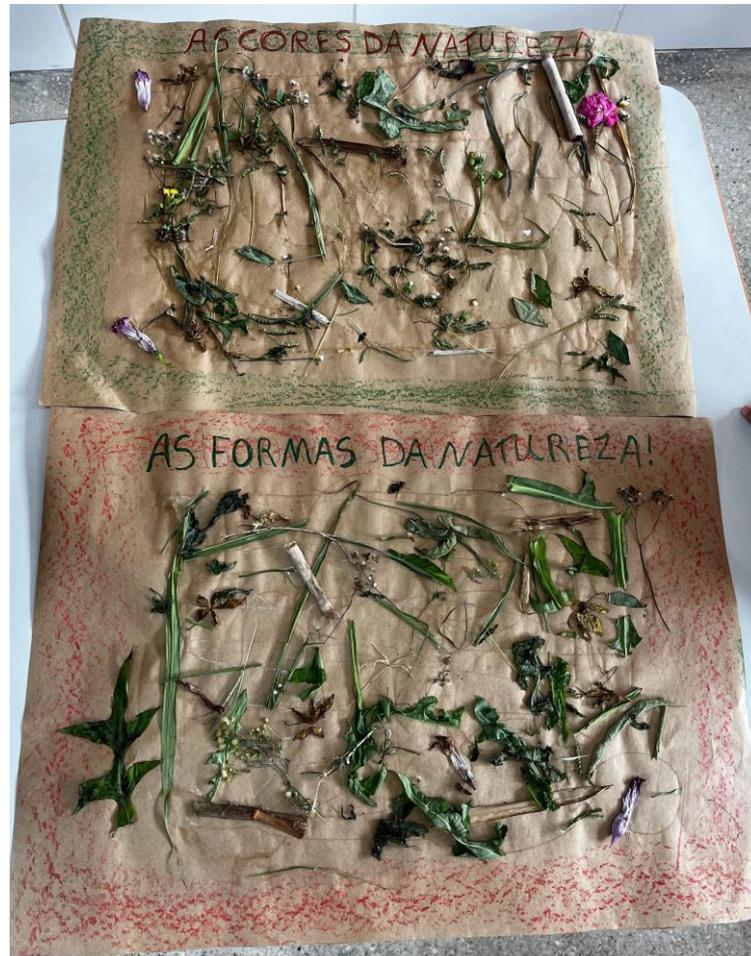
Enquanto se organizavam para terminar a atividade, as crianças responderam simultaneamente que fazia frio e que usavam blusas de frio, como ocorria no dia em questão. Théo pegou um cartaz e me mostrou a atividade sobre os elementos da natureza que haviam feito no dia anterior.

**- Théo:** *No dia que você não veio, a gente começou a fazer este cartaz do dia que a gente foi lá fora e pegar as plantinhas, as folhas e os galhos. A gente colou aqui. A gente pegou as formigas também.*

**- Pesquisadora:** *O que vocês fizeram com as formigas? Elas não estão aqui no cartaz.*

**- Théo:** *As formigas “raparam fora”!*

Figura 29 - Cartaz – As formas da natureza



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Ao finalizarem a colagem que estavam fazendo no cartaz, a professora chamou as crianças para irem para a área externa dos fundos para observarem o tempo, as nuvens e o vento. Nesse dia, outra turma de 3 anos estava brincando também naquele espaço externo. Quando chegaram ao espaço, a professora pediu para as crianças observarem as nuvens do céu e como estava ventando frio, mas, como havia outras crianças, elas começaram a correr e a brincar nos brinquedos. Assim a proposta da professora não foi concretizada.

Um grupo de quatro crianças sentou próximo a mim e começou a observar e a mexer nas plantas rasteiras que compunha o gramado do parque. A professora se aproximou e mostrou para as elas que, ao tocar aquela plantinha, ela se fechava. Porém, precisou se afastar para atender a outra criança que demandava atenção no momento.

Figura 30 - As plantinhas que dormem



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Como eu estava próxima daquele grupo de crianças, elas me chamaram para ver a plantinha e falaram que ela fechava, mas não abria mais. Ao ver a plantinha, rememorei momentos da minha infância quando se falava que, ao tocar nela, era necessário pronunciar uma frase para ela se fechar: “Maria fecha a porta que o boi já vem”. Assim, acreditava que ela se fechava porque pronunciava a frase “mágica”. Comecei, então, a conversar e a brincar com as crianças, expliquei para elas que eu conhecia a planta com o nome de “Maria fecha a porta” e ensinei para elas as palavras “mágicas” que havia aprendido na minha infância.

Por algum tempo, as crianças permaneceram ali, brincando, observando e questionando por que algumas plantas fechavam e outras não. Nesse momento, outras crianças se aproximaram correndo e chamando-as para brincar de roda. As crianças se dispersaram pelo parque, algumas foram para os cavalinhos e outras para o escorregador. Não demorou muito, a professora e o auxiliar de turma

chamaram as crianças para lavar as mãos e beber água, pois já estava na hora de almoçar.

Figura 31 - As plantinhas que dormem



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

## 5.6 MAS EU NÃO QUERO BRINCAR ASSIM! VOU RODAR

Após a roda de conversa do dia, a professora chamou as crianças para terminar uma atividade sobre o inverno que haviam iniciado no dia anterior. A professora colocou o cartaz da atividade sobre as mesinhas que estavam agrupadas no mesmo local e chamou as crianças em volta para colar algodão nas nuvens e terminar de desenhar os pingos da chuva. Como o espaço em volta do cartaz era pequeno, não dava para todas as crianças realizarem a atividade juntas. Assim, à medida que umas terminavam, outras se aproximavam do cartaz. As crianças que terminavam podiam pegar um brinquedo da caixa para brincar na sala. Dessa forma, conforme iam terminando, elas começaram a brincar e a correr pela sala de

atividades, tirando a atenção das outras que estavam realizando a atividade. Na ocasião, a professora pegou a caixa de brinquedo, abriu a porta e chamou as crianças para brincar no solário com o auxiliar de turma.

No solário um grupo de crianças sentou para brincar com os carrinhos e bonecas, enquanto Giovanna e Samuel estavam rodando um brinquedo. O auxiliar de turma se aproximou e disse:

- **Auxiliar de turma:** *Deixa eu te ensinar como brinca, olha.*

- **Giovanna:** *Estou rodando, tio.*

- **Auxiliar de turma:** *Não é assim não, você tem que segurar assim e encaixar a tampinha dentro do buraco... olha só!*

Figura 32 - Giovanna rodando o bilboquê



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Figura 33 - Kassonga ensinando Giovanna a brincar



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

O auxiliar de turma fez algumas repetições ensinando Giovanna a brincar com o bilboquê.

**-Giovanna:** *Mas eu não quero brincar assim! Vou rodar.*

**- Auxiliar de Turma:** *Então pode brincar como você quiser, só tome cuidado para não bater o brinquedo no coleguinha.*

**-Giovanna:** *Não, não estou batendo em ninguém não, é o Samuel que está vindo aqui.*

**- Auxiliar de turma:** *Balança devagar para não machucar o amiguinho.*

Giovanna continuou rodando bilboquê, atribuindo para aquele brinquedo outro sentido, diferente do seu usual papel.

## 5.7 O LUGAR QUE EU MAIS GOSTO

A partir da relação da criança com o espaço externo da creche, foi pensada uma atividade para buscar compreender como se dão suas memórias e vivências nesses diferentes espaços. Aproveitando o momento da roda de conversa que é realizada cotidianamente, conversei com as crianças explicando-lhes que, diferentemente dos outros dias, não iria filmar ou fotografar, naquele dia iríamos desenhar e conversar sobre o espaço externo da creche em que elas mais gostavam de brincar.

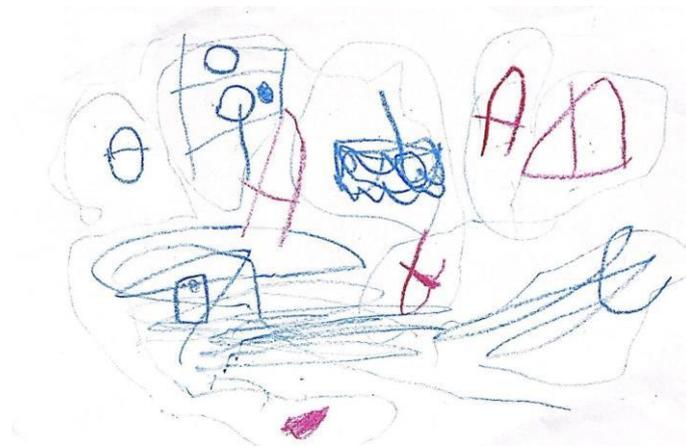
Assim, individualmente, cada criança representou na folha o lugar em que mais gostava de brincar e, à medida que iam terminando, apresentavam os desenhos para seus coleguinhas construindo pequenas narrativas sobre o que fora desenhado em relação aos lugares de que mais gostavam e o que mais gostavam desses lugares.

Tabela 02 - Lugar em que mais gosto de brincar

Lugar em que mais gosto de brincar	Quantidade de crianças
Área Externa: Fundos da creche	11
Área Externa: Entrada da creche	2
Área Externa: Não definiu	4
<b>Total:</b>	<b>17</b>

Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Figura 34 - Bianca: área externa - fundos da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Bianca disse que gostava de brincar no corredor e com as plantinhas que ficavam no chão, por isso ela havia se desenhado descendo no escorregador e o chão com as plantinhas. Perguntei para Bianca o que significavam aquelas letras “A” que ela desenhara. Ela respondeu que era o avião que ela gostava de ver quando passava no céu. Disse que também havia feito a porta que fica no muro colorido, porque um dia a tia os tinha deixado ver o que havia lá e ela descobrira que atrás da creche havia um rio de cuja existência ninguém sabia, porque era perigoso, daí a necessidade de a porta ficar sempre fechada.

Figura 35 - Clara: área externa - fundos da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Clara disse que gostava de brincar nesse lugar por causa do escorregador que era colorido e das borboletas que apareciam lá de vez em quando por causa das flores lilás que ficavam no chão. Por isso ela havia desenhado o escorregador e, ao lado dele, as borboletas.

Figura 36 - João Nunes: área externa - fundos da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

João Nunes disse que tinha desenhado o escorregador e as plantinhas que dormiam. Ele disse que gostava mais de brincar com os coleguinhas no escorregador e de ver as plantinhas dormirem. Contou que, quando eles cortavam o mato da creche, as plantinhas desapareciam. Contudo, havia outras plantinhas, com flores lilás das quais ele gostava e as apanhava para dar à tia.

Figura 37 - João Davi: área externa - fundos da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

João Davi disse que gostava de brincar no escorregador e no cavalinho, relatando que fizera seu desenho todo verde por ser essa a cor da parte de trás da creche.

Figura 38 - Allana: área externa - fundos da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Allana disse que desenhara a si mesma, o escorregador, o polvo, o trenzinho e o chão da área de trás da creche, destacando que gostava de brincar com todos os brinquedos e com os coleguinhas da sala.

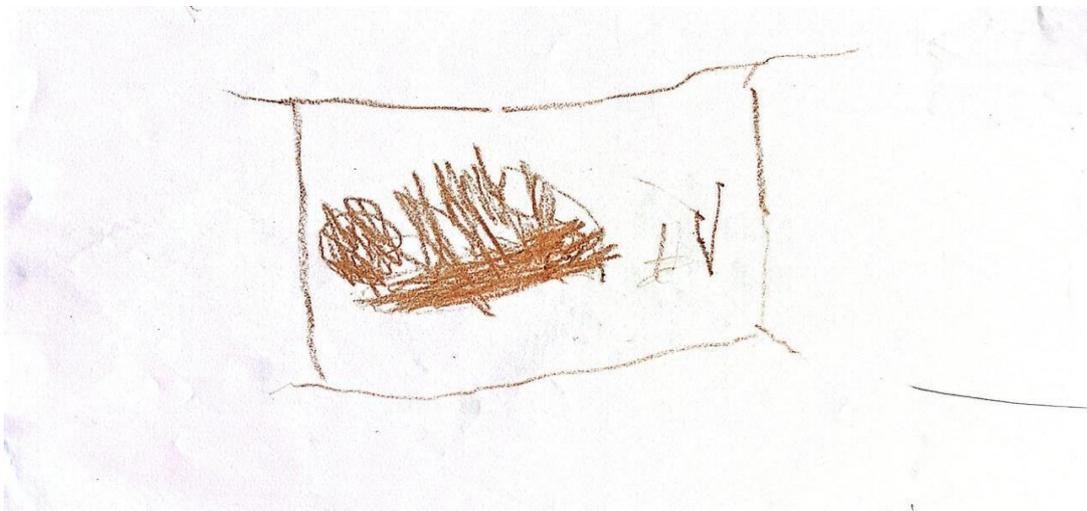
Figura 39 - Giovana: área externa - fundos da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Giovana disse que desenhara a si própria, o escorregador e os coleguinhas da sala. Ela disse que achava muito legal descer no escorregador, só não gostando quando precisava esperar para brincar nele, pelo fato de muitas crianças quererem utilizá-lo simultaneamente. Perguntei para ela quando ficava cheio, visto que, geralmente, só a turma dela que brincava e ela relatou que, quando havia o encontro demais de uma turma no espaço, muitas crianças se aglomeravam em torno do escorregador, por só haver um na creche.

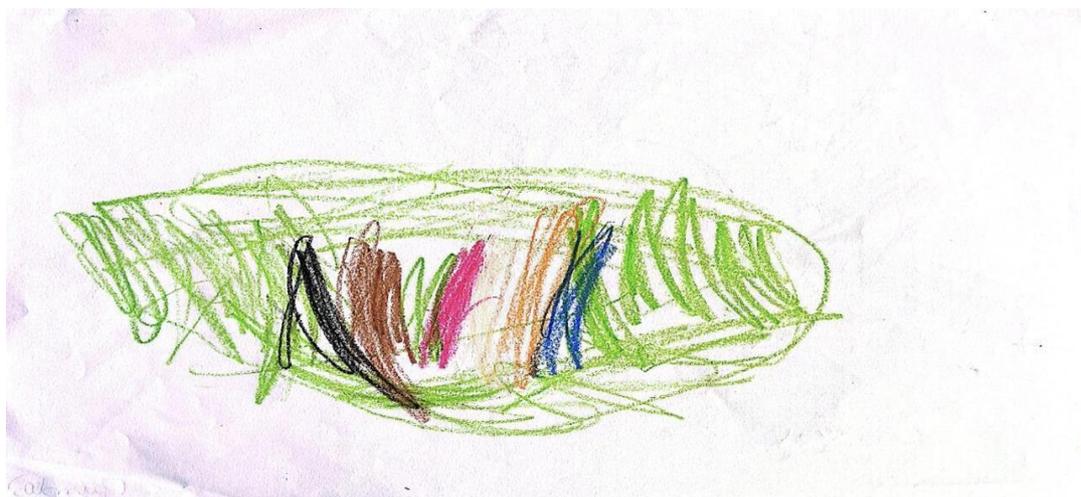
Figura 40 - José Felipe: área externa - fundos da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Como José Felipe não gostava muito de falar, apenas disse rapidamente que gostava do trenzinho.

Figura 41 - Aurora: área externa - fundos da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Aurora disse que desenhara o trenzinho, mas não era “aquele” trem e, sim, o trem colorido de caixote de madeira no qual havia espaço para muitas pessoas se sentar, podendo brincar.

Figura 42 - Lorena: área externa - fundos da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Lorena disse que fizera o mesmo trem da Aurora, mas também tinha desenhado o cavalinho com o qual gostava muito de brincar, lamentando que havia apenas dois.

Figura 43 - Ana Clara: área externa - fundos da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Ana Clara disse que gostava de brincar lá atrás no polvo, no escorregador e correr na grama. Sobre seu desenho, ela relatou que a desenhara junto com os amiguinhos no polvo, explicando que a parte verde era o mato em volta da creche.

Figura 44 - Ágatha: área externa - fundos da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Ágatha contou que tinha desenhado a parede colorida que ficava nos fundos. Tendo sido indagada acerca do motivo da escolha da parede colorida, ela disse que o fizera pelo fato a achar bonita. Relatou que, quando eles brincavam de correr,

dava para encostar na parede que tem os tijolos de todas as cores, igual ao arco-íris.

Figura 45 - Alice: área externa - entrada da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Alice relatou que havia desenhado os pneus da entrada da creche. Para ela, brincar nos pneus era muito legal, pois possibilitava esconder e rolar os pneus na grama. Contou que também fizera a parede colorida, assim como a Ágatha, porque ela gostava dela e a achava bonita.

Figura 46 – Melina: área externa - entrada da creche



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Melina disse que desenhara a si própria brincando de esconder e pular nos pneus, além das flores que ficam na frente da creche. Relatou que gostava de brincar naquele lugar, porque dava para ver quando o ônibus parava no ponto e também os carros que passavam.

Figura 47 - Ana Vitória: área externa - não definiu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Ana Vitória não quis participar. Quando me aproximei dela e perguntei o que havia desenhado, apenas mostrou seu desenho e foi falando rapidamente o que tinha feito: flor, grama, sol, Ana Vitória, a tia e o tio.

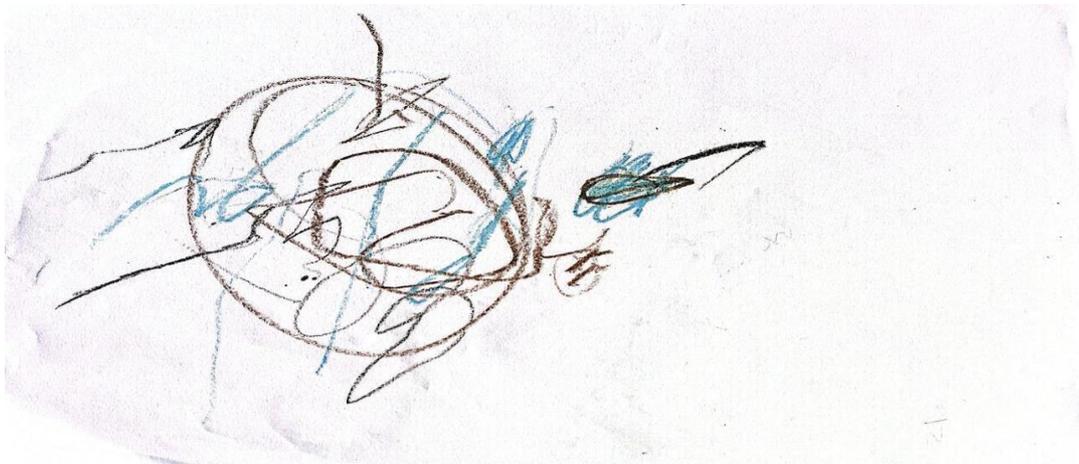
Figura 48 - Isabella: área externa - não definiu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Isabella disse que fizera o sol e as flores da creche. Perguntei para ela qual era o lugar em que ela mais gostava de brincar e ela respondeu que todos lhe agradavam. Como gostava do sol e das plantinhas, lamentava quando estava chovendo porque eles não podiam lá fora. Lembrou-se de um dia em que chovera e tiveram que permanecer dentro da creche.

Figura 49 - Davi: área externa - não definiu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Davi disse rapidamente que gostava de brincar em tudo. Perguntei se ele tinha um espaço preferido e ele respondeu que gostava de tudo na creche.

Figura 50 - Gabriel: área externa- não definiu



Fonte: Arquivo da pesquisadora (2023)

Gabriel disse que tinha desenhado tudo o que ele gostava na creche, a tia Cirlene, o tio Kassonga, o coração, os amiguinhos, o cachorrinho e o escorregador. Perguntei-lhe que cachorrinho era aquele, pois eu ainda não o tinha visto, ao que Gabriel respondeu que era o de brinquedo!

## 5.8 ESPAÇOS EXTERNOS, ESPAÇOS DE BRINCADEIRAS!

As observações das crianças em suas vivências espaciais mostraram como a brincadeira sempre está presente em suas ações. Tomando como base as palavras de Sousa (2021, p. 96), “as crianças brincam. Brincam sozinhas, brincam com outras crianças, com adultos, com animais. Brincam com brinquedos, com objetos do cotidiano, com o próprio corpo, com o entorno e até com as palavras”.

Os princípios da teoria histórico-cultural fundamentam-se na premissa de que o desenvolvimento humano é tanto histórico quanto cultural, sendo profundamente influenciado pela interação do indivíduo com o contexto social. Essa interação não

ocorre de maneira direta, mas é mediada pelos elementos culturais e históricos que moldam a experiência humana.

Vigotski considera que a criança se desenvolve essencialmente por meio da brincadeira. O autor aborda a sua importância para o desenvolvimento infantil, entendendo o desenvolvimento psicológico da criança como um processo de natureza cultural. Destaca a importância da satisfação da criança na brincadeira. As crianças têm o desejo de se satisfazer, mas o local dessa satisfação varia ao compararmos da primeira infância (até 3 anos de idade) com a idade pré-escolar (entre 3 e 6 ou 7 anos de idade)<sup>20</sup>. Na primeira infância, o foco do comportamento infantil está na gratificação imediata dos desejos, enquanto, na idade pré-escolar, os desejos não atendidos imediatamente são retidos e a criança busca substituí-los de alguma forma. Sousa (2021) exemplifica essa questão ao dizer que

uma criança com 18 meses pode ver um objeto, desejar tê-lo para si em determinado momento e procurar uma forma de satisfazer sua vontade. Se não conseguir imediatamente, pode chorar, gritar, até mesmo se jogar no chão, procurando satisfazer prontamente seu desejo. A criança pode até desistir do objeto ou ser distraída por outro objeto ou alguém, mas não consegue ainda adiar esse desejo de satisfação ou pensar em alternativas para tal. Entretanto, uma criança de 4 anos não pode dirigir um carro com essa idade. Assim, ela acaba adiando sua satisfação ou mesmo procura uma forma de satisfazer esse desejo sentando dentro de uma caixa, segurando um objeto circular e brincando que dirige um veículo. Ela sabe que, na realidade, não está dirigindo um carro, mas consegue satisfazer parte de seu desejo com essa atividade. (Sousa, 2021, p. 96)

Portanto, Vigotski considera as atividades das crianças em idade pré-escolar como "brincadeiras". Ele argumenta que a brincadeira não existiria sem o amadurecimento das necessidades que não podem ser imediatamente atendidas, sendo isso possível apenas na idade pré-escolar. Nessa fase, se um desejo não é imediatamente satisfeito, a criança é capaz de agir, sendo nessa ação que a brincadeira se estrutura. Nas palavras do teórico russo:

Quando falamos sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, emergem duas questões fundamentais: a primeira delas é o modo como a própria

---

<sup>20</sup> Vigotski refere-se à primeira infância, que seria a criança até 3 anos, e a idade pré-escolar, que seria a criança acima de 3 e até 6 ou 7 anos

brincadeira surge ao longo do desenvolvimento, o aparecimento da brincadeira, sua gênese; a segunda questão diz respeito ao papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento, vale dizer, o que significa a brincadeira como uma forma de desenvolvimento da criança na idade pré-escolar. A brincadeira é a atividade principal ou, simplesmente, uma atividade predominante quando a criança está nessa idade? (Vigotski, 2008, p. 24)

Embora a brincadeira não seja a atividade predominante da criança — ela não brinca o tempo todo e reconhece a diferença entre brincadeira e realidade —, Vigotski a considerava a principal linha de desenvolvimento na idade pré-escolar. Mesmo que possa proporcionar prazer, a brincadeira não é meramente uma ação prazerosa. Existem várias brincadeiras que não são sempre agradáveis, e outras atividades podem ser satisfatórias sem serem brincadeiras. Por exemplo, uma criança pode participar de uma dança das cadeiras, não conseguir sentar na cadeira quando a música parar e for eliminada. Nesse momento, o prazer desaparece, pois ela provavelmente ficará triste por ter perdido. Da mesma forma, comer um chocolate pode ser prazeroso para a criança, mas essa ação não é uma brincadeira.

A despeito dessas conclusões, é indiscutível que a brincadeira é um elemento crucial no desenvolvimento infantil, embora muitas vezes não seja valorizada como tal. O desenvolvimento é frequentemente visto através de uma lente intelectual e até mesmo a brincadeira acaba sendo intelectualizada e teorizada, ignorando-se as necessidades, os impulsos e os afetos das crianças. Essa abordagem intelectualizada da brincadeira negligencia sua essência principal: as necessidades das crianças. Para Vigotski, a análise da brincadeira deveria começar justamente pela observação das necessidades das crianças, seus gostos, impulsos e motivações para determinadas atividades. Isso implica entender como as mudanças ocorrem, como uma criança perde o interesse por algo e passa a se interessar por outra coisa, refletindo sobre as mudanças de atitude em relação a determinados elementos ou ao ambiente. Um mesmo local na escola pode provocar uma reação em uma criança aos 3 anos de idade que já não será a mesma aos 5 anos.

Na idade pré-escolar, surgem necessidades específicas, impulsos específicos que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira. Isso ocorre porque, na criança dessa idade, emerge uma série de tendências irrealizáveis, de desejos não-realizáveis, de desejos não-realizáveis imediatamente. Na primeira infância, a criança manifesta a tendência

para a resolução e a satisfação imediata dos desejos. O adiamento da realização de seus desejos é difícil para a criança pequena, pode ser possível somente em limites muito estreitos; não se conhece uma criança de até três anos que tenha um desejo de fazer algo depois de alguns dias. Normalmente, o caminho do impulso para a sua realização mostra-se extremamente curto. Parece-me que, se na idade pré-escolar não houvesse o amadurecimento das necessidades não-realizáveis imediatamente, então, não existiria a brincadeira. Estudos demonstram que a brincadeira não se desenvolve apenas quando o desenvolvimento intelectual das crianças é insatisfatório, mas também quando o é a esfera afetiva. (Vigotski, 2008, p. 25)

Outro autor que investigou os princípios psicológicos da brincadeira na pré-escola foi Leontiev (1998). Segundo ele, a brincadeira é uma atividade essencialmente humana, moldada pela percepção que a criança tem do mundo, o que determina seu conteúdo. Ele diferencia as brincadeiras das crianças bem pequenas das realizadas pelas crianças em idade pré-escolar, destacando que cada estágio de desenvolvimento é caracterizado por uma atividade principal que define a forma como a criança se relaciona com a realidade. Para as crianças bem pequenas, o desenvolvimento da brincadeira é um processo secundário, redundante e dependente. Já na idade pré-escolar, a brincadeira se torna a atividade principal da criança. Essa mudança ocorre porque seu mundo objetivo está em constante expansão, desafiando-a a lidar com objetos e situações do mundo adulto de maneira mais complexa e significativa.

Quando a criança se depara com o desafio de lidar com um mundo mais amplo de objetos, especialmente quando ainda não domina as habilidades necessárias para executar determinadas ações, como dirigir um carro ou pilotar um avião como um adulto, ela busca integrar uma relação ativa não apenas com os objetos diretamente acessíveis a ela, mas também com o mundo mais amplo ao seu redor. Para resolver a contradição entre a necessidade de agir e a impossibilidade de realizar as operações exigidas pelas ações desejadas, a criança recorre à brincadeira como uma forma de superar esse impasse.

Para compreendermos a brincadeira como a principal atividade da criança, é necessário nos referirmos ao conceito de atividade principal empregado por Leontiev (1988). Ele entende atividade principal como aquela que possibilita a realização de conexões importantes que promovem mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos que preparam o caminho para

sua transição para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento. No entanto, a atividade principal da criança não é definida pelo tempo que ela ocupa, mas pela riqueza de experiências que proporciona, permitindo mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico. A brincadeira de faz de conta é crucial para o desenvolvimento dos processos psíquicos da criança, como atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação e sentimentos. As atividades dominantes são influenciadas pela cultura humana, sendo o contexto que determina o conteúdo e as motivações da criança para realizar essas atividades.

Na idade pré-escolar, a brincadeira de faz de conta se configura como a atividade principal da criança, com sua motivação centrada na necessidade de integrar a vida e as atividades dos adultos, buscando compreender as relações entre ela e o mundo que se expande à sua volta. Mais do que simples diversão, a brincadeira é, acima de tudo, uma necessidade de pertencimento social para a criança. Nessa mesma perspectiva, Araújo (2010) traz grandes contribuições destacando que,

na medida em se que amplia o mundo à sua volta, ampliam-se seus desejos e necessidades, que são produzidos a partir da relação com o mundo dos objetos e símbolos humanos. O domínio da realidade humana vai se constituindo mediante a brincadeira, na qual é possibilitada à criança assimilar e aprender a viver no contexto no qual está inserida. Através da brincadeira ela satisfaz suas necessidades e desejos, apropriando-se desse mundo e objetivando-o. Por isso, é importante destacar a importância de se considerar a brincadeira na educação infantil enquanto um importante eixo no processo de desenvolvimento dessas crianças, que estão ampliando significativamente suas experiências no mundo. A criança utiliza a brincadeira como uma maneira de tentar dominar uma área mais ampla da realidade ainda inacessível para ela. Assim, de acordo com o pensamento de Leontiev, a brincadeira torna-se a principal atividade da criança, constituindo-se no seu mais alto estágio do desenvolvimento psíquico (Araújo, 2010, p. 35).

Segundo os estudos de Leontiev (1998), a forma de brincar evolui de acordo com a idade da criança, sendo crucial atentar para as características específicas de cada estágio do desenvolvimento. O autor ressalta que a transição de uma etapa de desenvolvimento para a próxima ocorre à medida que a criança percebe que suas interações com o mundo ao seu redor já não correspondem mais às suas potencialidades, motivando-a buscar modificá-lo. Da contradição emergente, surge

uma mudança na motivação da atividade da criança. A atividade principal, que anteriormente ocupava um papel central, passa para um segundo plano, enquanto uma nova atividade principal surge, impulsionando um novo estágio de desenvolvimento. As mudanças que ocorrem no desenvolvimento da criança em cada estágio estão interconectadas, não sendo independentes umas das outras. Conquanto a adoção de uma nova atividade principal não elimine completamente a anterior, sua importância na relação da criança com a realidade é alterada.

De acordo com Vigotski (2018), uma das questões centrais na Psicologia e na Pedagogia é o papel da criação na infância, especialmente em relação ao desenvolvimento e ao significado do trabalho de criação para o crescimento geral e o amadurecimento da criança. Desde a primeira infância, observamos que as crianças demonstram processos de criação que se manifestam de forma mais clara em suas brincadeiras.

A criança que monta um cabo de vassoura e imagina-se cavalcando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do exército vermelho, num marinheiro, todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e mais verdadeira criação. É claro que, em suas brincadeiras, elas reproduzem muito do que viram. Todos conhecem o enorme papel da imitação nas brincadeiras das crianças. As brincadeiras infantis, frequentemente, são apenas um eco do que a criança viu e ouviu dos adultos. No entanto, esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. (Vigotski, 2018, p.18)

Dessa forma, Vigotski (2018) nos diz que a brincadeira da criança não é apenas uma simples recordação do que ela vivenciou, mas uma reelaboração criativa dessas vivências. Trata-se de uma combinação de impressões que, ao serem reorganizadas, levam à construção de uma nova realidade que reflete as aspirações e os anseios da criança. Assim como na brincadeira, o ímpeto criativo da criança é impulsionado pela sua imaginação em ação.

Em minhas observações constatei que a ida à área externa dos fundos da creche na qual ficam os brinquedos de parquinho é um momento muito desejado pelas crianças. As crianças apontam em suas falas e desenhos que os brinquedos que compõem esse espaço e as brincadeiras são muito significativos para elas, sendo tal momento muito esperado na rotina. Analisando o quadro de rotina

apresentado pela professora, observa-se que o tempo disponível para as crianças explorarem os espaços externos da creche, como momento de brincadeira, é curto, pelo menos na parte da manhã, período de observação da pesquisa. O tempo geralmente é compartilhado com outras atividades ou os momentos de ida à área externa são para o desenvolvimento de propostas conforme o planejamento do dia.

Ao abordar a formação da rotina na Educação Infantil, Barbosa (2006, p. 116) destaca que “muitas vezes as rotinas presentes nas propostas pedagógicas e nas práticas das instituições de educação infantil tornam-se um elemento indiscutível por estarem profundamente ligadas a uma tradição social e educacional”. Como essas rotinas já estão profundamente enraizadas, não raro, os educadores as seguem sem uma reflexão crítica.

É importante destacar que, na maioria das vezes, a constituição das rotinas é baseada na perspectiva do adulto. As crianças geralmente não são consultadas sobre a utilização do tempo e do espaço, suas preferências ou suas necessidades em relação ao tempo coletivo e individual. Barbosa (2006) afirma que a rigidez na sequência, a ordem e a duração das atividades são características das rotinas. No entanto, é importante considerar que, quando as crianças apreciam uma determinada atividade, como brincar, elas atribuem um significado especial a essa atividade e são capazes de permanecer envolvidas por muito mais tempo do que o previsto na rotina da creche. As rotinas, ao serem tratadas como práticas inquestionáveis por muitos educadores, acabam limitando as crianças a vivenciar tempos que seriam qualitativamente mais significativos para elas.

A apropriação do espaço e sua transformação em locais de vivências repletos de significados são evidentes nas falas e desenhos das crianças sobre os espaços que mais apreciam na creche. Um exemplo claro é a área externa na entrada da creche, originalmente projetada pelos adultos como um estacionamento. Esse espaço exemplifica como as crianças reconfiguram ambientes que não foram inicialmente pensados para elas. Apesar de ter sido concebido para um propósito diferente, as crianças demonstram sua capacidade de atribuir novos significados aos lugares a partir de suas interações. Um caso notável é a entrada da creche, onde pneus decorativos, destinados a uma função estética, são transformados pelas crianças em um espaço lúdico. Elas “reinventam” esses pneus como um local de brincadeira, revelando como a criatividade infantil pode transformar até mesmo os

espaços mais utilitários em áreas significativas para seu desenvolvimento e diversão.

As crianças têm a capacidade de se apropriar de espaços que não foram originalmente destinados a atividades lúdicas e, a partir de sua criatividade e interação, transformá-los em “territórios infantis” únicos e significativos. Lopes e Vasconcellos (2005) discutem esse conceito ao destacar que, ao ocupar os espaços educativos, as crianças lhes conferem novos sentidos e os transformam em lugares com significado. Esses espaços, inicialmente projetados para outras finalidades, são reconfigurados pelas crianças à medida que elas os utilizam para brincar, explorar e se expressar. Dessa forma, elas não apenas adaptam os ambientes às suas necessidades, mas também os reconstróem e ressignificam, criando seus próprios territórios infantis. Para Lopes e Vasconcellos (2005), esses territórios são formados pela construção de identidades culturais compartilhadas pelo grupo, refletindo a maneira como as crianças se conectam e interagem com seu ambiente e com seus pares. De acordo com Lopes e Vasconcellos (2005, p. 39):

Toda criança é criança de um local; de forma correspondente, para cada criança do local existe também um lugar de criança, um lugar social designado pelo mundo adulto e que configura os limites da sua vivência; ao mesmo tempo toda criança é criança em alguns locais dentro do local, pois esse mesmo mundo adulto destina diferentes parcelas do espaço físico para a materialização de suas infâncias. As crianças ao apropriarem-se desses espaços e lugares, reconfiguram-nos, reconstróem-nos e, além disso, apropriam-se de outros, criando suas territorialidades, seus territórios usados.

A infância vivenciada pelas crianças nesses espaços educacionais envolve um processo dinâmico de negociação das culturas que elas produzem nos ambientes destinados a elas pelo mundo adulto. Como sujeitos ativos na produção cultural, as crianças subvertem as ordens impostas e, assim, constroem o que Lopes e Vasconcellos (2005) denominam de "territorialidades infantis".

O ato de brincar é fundamental nesse processo, pois permite que as crianças criem e modifiquem lugares de acordo com suas necessidades e imaginações. À medida que atribuem significados próprios ao espaço e se apropriam dele, transformam elementos como pneus, paredes coloridas e caixas de papelão em territórios infantis únicos. Esses espaços, inicialmente projetados para outros

propósitos, são reconfigurados e ressignificados pelas crianças, tornando-se locais carregados de novos sentidos e significados.

Assim, a maneira como as crianças utilizam e modificam esses ambientes evidencia sua capacidade de criar espaços que são verdadeiramente seus, refletindo suas identidades culturais e experiências. Reconhecer e valorizar essas territorialidades infantis é importante para promover uma educação que respeite e integre as perspectivas e as práticas das crianças.

## ESCUITA 6: DIZERES FINAIS

### 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, 1997, p. 57)

As crianças têm muito a dizer para os adultos, especialmente quando estes estão realmente dispostos a ouvi-las. Quando os adultos têm "orelhas verdes", estão atentos e abertos para ouvir e entender as crianças. Algumas das lembranças mais vivenciadas na minha infância são das brincadeiras que preenchiam meus dias. Quando não estava correndo pelo quintal da minha casa, estava na rua com as crianças vizinhas, mergulhando em aventuras de pique-bandeira, queimada e jogos de bola.

A rua se transformava em nosso *playground* improvisado, onde as risadas ecoavam e as amizades se fortaleciam. Claro, as brincadeiras eram frequentemente interrompidas, seja pela passagem de carros ou pela temida bola que insistia em cair no quintal da Dona Maria Flor. Ela, com sua inflexibilidade severa, às vezes se recusava a devolver a bola e, em outras ocasiões, rasgava-a na tentativa de pôr fim à diversão. Mas nada disso nos detinha! Logo arranjàvamos outra bola, ou improvisávamos de algum jeito, e a brincadeira continuava com a mesma intensidade.

Nos finais de semana, a rua Mirá se enchia de crianças, tantas que não havia espaço para os carros, e até os adultos que passavam por ali precisavam desviar de nossas brincadeiras. Aos poucos, fomos nos apropriando daquele espaço,

transformando-o em nosso refúgio, onde construíamos nossos próprios territórios infantis. A rua que, para muitos, era apenas uma via de passagem, para nós, era um mundo cheio de possibilidades onde a imaginação e a criatividade reinavam.

Ainda trago comigo memórias vivenciadas da minha infância, sempre refletindo sobre como nossas experiências nos espaços e a forma como vivenciamos o mundo eram distintas da percepção dos adultos. Como seres sociais, todos nós, incluindo as crianças, temos características e necessidades próprias que são moldadas historicamente. Compartilhamos muitos espaços e situações no cotidiano, mas adultos e crianças os habitam e interagem com eles de maneiras distintas.

Estar na creche, observando de perto e compreendendo melhor as diversas formas de espacialização na vida das crianças, abriu-me a porta para adentrar em seus universos únicos. Essa experiência me proporcionou a oportunidade de observá-las atentamente, escutá-las com sensibilidade e, assim, realizar uma reflexão mais profunda sobre o meu papel enquanto pesquisadora. Essa imersão no cotidiano infantil me fez perceber que as crianças constroem suas próprias formas de entender o mundo, formas essas que são ricas e complexas, mas frequentemente invisíveis aos olhos dos adultos. Como pesquisadora, ao me permitir essa proximidade, pude questionar meus próprios pressupostos e repensar as maneiras como interpreto e registro as realidades que observo.

O desvio do meu olhar para o trabalho de Martha Muchow, que se dedicou a observar como as crianças vivenciavam os espaços urbanos e as lógicas que construía ao interagir com esses ambientes, foi fundamental para embasar a pesquisa que desenvolvi. Muchow buscava compreender essas vivências, destacando as diferenças entre as percepções de adultos e crianças. Em sua pesquisa, ela observava atentamente as crianças e conversava com elas sobre suas ações, preferências e os significados que atribuíam aos lugares que ocupavam. Essa abordagem influenciou minha compreensão das diversas formas de espacialização das crianças. Dessa forma, não apenas observei, mas também valorizei as narrativas que emergiram das interações infantis com o espaço, capturando suas preferências, brincadeiras e experiências cotidianas.

As crianças, ao utilizarem os espaços, subvertem as funcionalidades designadas pelos adultos, trazendo suas próprias experiências e construindo novas

vivências a cada dia. Esse processo era marcado pela espontaneidade, sem a preocupação em aprender, compreender o que viam, ou em racionalizar seus gostos e preferências. Em vez disso, as crianças se entregavam às suas vivências, brincando, transformando o espaço de maneira criativa, revelando camadas de significados que muitas vezes escapam ao olhar adulto.

Os achados desta pesquisa evidenciaram que o brincar no espaço externo da creche é a atividade central para as crianças. Através das brincadeiras, elas demonstraram como essa prática se constitui em uma necessidade fundamental para conhecer e interagir com o mundo ao seu redor. Sendo a atividade principal das crianças nessa faixa etária, a brincadeira lhes proporciona aprendizagens que são vastas e diversificadas. A criança, ao brincar, não apenas explora o espaço, mas também exercita sua criatividade, resolve problemas e constrói significados que vão muito além do que os adultos normalmente percebem.

A pesquisa evidencia o quanto a brincadeira é a atividade central na infância, sendo a principal forma pela qual as crianças desenvolvem seus processos de aprendizagem e apropriação da cultura. A brincadeira se constitui como uma mola propulsora dos seus processos de desenvolvimento, sendo uma atividade profundamente enraizada na formação histórica e cultural da criança, por meio da qual ela reelabora e reinterpreta elementos culturais. Dessa forma, o ato de brincar não só reflete a cultura em que a criança está inserida, mas também contribui para a construção de novas perspectivas culturais e sociais.

As reflexões trazidas nesta investigação revelam quanto o uso do espaço externo ainda precisa ser amplamente debatido no meio educacional. Acredito que a utilização desses espaços não deve estar limitada apenas ao desenvolvimento de propostas pedagógicas formais. Esses espaços devem ser vistos como locais onde as crianças podem se apropriar, reelaborar a cultura, socializar e desenvolver-se de maneira integral. O espaço externo deve ser um ambiente de inventividade, onde as crianças possam vivenciar, experimentar e criar. Tudo isso deve ser tomado como forma de aprendizado pela creche que precisa considerar tais espaços.

Para concluir, gostaria de destacar uma reflexão essencial que emergiu desta investigação. Ouvir o que as crianças pensam sobre as experiências que vivenciam nas instituições que frequentam é uma forma fundamental de respeitá-las e de reconhecê-las como sujeitos ativos de sua própria história. 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 crianças em suas vivências espaciais.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Eliza Kelly Grosman. **"Vamos ficar lá no quintal"**: sentidos produzidos por uma coordenadora de creche sobre o espaço externo. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. RHEINGANTZ, Paulo Afonso. TÂNGARI, Vera Regina. **O lugar do pátio escolar no sistema de espaço livres**: uso, forma e apropriação. Rio de Janeiro: UFRJ/FAU/PROARQ, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2006

BARBOSA, Maria Carmem Silveira, FILHO Altino José Martins. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 08-28, jul./dez. 2010.

BARRETO, Ana Claudia de Jesus. **O lugar dos negros pobres na cidade**: estudo na área de risco do bairro Dom Bosco. Dissertação de Mestrado em Serviço Social. Universidade Federal e Juiz de Fora, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto/Portugal: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

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

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso\\_2013/PDFs/resol\\_federal\\_5\\_09.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf). Acesso em 11 fev. 2023

BRASIL. **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. Maria Malta Campos *et al.* 2020. Disponível em: [https://www.sinesp.org.br/images/2020/Abril2020/Para\\_um\\_retorno\\_a\\_escola\\_e\\_a\\_creche-2.pdf](https://www.sinesp.org.br/images/2020/Abril2020/Para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf)

CAMPOS-DE-CARVALHO, Mara; SOUZA, Tatiana Noronha de. Psicologia ambiental, Psicologia do Desenvolvimento e Educação Infantil: integração possível? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 39, p. 25-40, 2008.

CASTELLI, Carolina Machado; DELGADO, Ana Cristina Coll. Educação infantil na pandemia e pós-pandemia: reflexões sobre o emparedamento das crianças. **Soc. Infanc.**, v. 5, n. 2, p. 31-42, 2021. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8204206>. Acesso em: 10 fev. 2023

CORSARO, William. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011

CRUZ, Silvia. Apresentação (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

DUNKER, Christian. **Paixão da ignorância**. A escuta entre psicanálise e educação. São Paulo: Contracorrente, 2020.

FRAGO, Antônio Vinão; ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. 2 ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças- escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: Zabala, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

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

JUIZ DE FORA. **Educação infantil a construção da prática cotidiana**. Proposta Curricular da Rede Municipal de Juiz de Fora, 2010. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas\\_municipais/curriculos/arquivos/edinfantil.pdf](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/escolas_municipais/curriculos/arquivos/edinfantil.pdf). Acesso em: 17 mar. 2023

JUIZ DE FORA. **Protocolo sanitário de retorno às atividades de ensino presenciais no contexto da pandemia da Covid-19 no município de Juiz de Fora**, 2022. Disponível em: [https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/protocolo\\_aulas\\_presenciais.php](https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/protocolo_aulas_presenciais.php). Acesso em: 27 mar. 2023

JUIZ DE FORA. **Orientações para retorno gradual: educar e cuidar de forma indissociável, às atividades presenciais nas de Educação Infantil do município de Juiz de Fora**, 2021. Disponível em: [chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/doc\\_aulas\\_presenciais\\_educacao\\_infantil2.pdf](chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.pjf.mg.gov.br/secretarias/se/arquivos/doc_aulas_presenciais_educacao_infantil2.pdf). Acesso em: 16 abr. 2023

KOVALCZUK, Lilian S; ROSSI, Ednéia Regina. O lugar dos espaços externos nas diretrizes nacionais. **Revista Devir Educação**, v. 5, n. 2., p.171-191, 2021. ISSN: 2526-849X. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/427>

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41-59, jul. 2002

LIMA, Mayumi Souza. A Cidade e a Criança. São Paulo: Nobel, 1989 – Coleção Cidade Aberta.

LOPES, Jader J. M.; DE PAULA, Sara R. V. **Órfão de espaço**. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/37030/24749>

LOPES, Jader Janer Moreira. **Mapa dos cheiros: cartografias com crianças pequenas**. Geografares, Espírito Santo, v. 0, n. 12, p. 211-227, jul., 2012

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. **Geografia da Infância: Reflexões sobre uma área de pesquisa**. Juiz de Fora: FEME, 2005. 74p.

LOPES, Jader Janer Moreira. Reminiscências na paisagem: Vozes discursos e materialidades na configuração das escolas na produção do espaço brasileiro. In: Lopes, Jader Janer Moreira; CLARETO, Sônia Maria. **Espaço e Educação: travessias e atravessamentos**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco (Ed.). **O jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas: dialogando com lógicas infantis**. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009.

LOPES, Jader Janer Moreira. A natureza geográfica do desenvolvimento humano: diálogos com a teoria histórico Cultural. In: TUNES, Elizabeth (Org.) **O fio tenso que une a psicologia à educação**. Brasília: UniCEUB, 2013.

LOPES, Jader Janer Moreira; FICHTNER, Bernd. O espaço de vida da criança: contribuições dos estudos de Marta Muchow às crianças e suas espacialidades. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 26, n. 63, p. 755-774, sep. 2017. ISSN 2238-2097. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/5564>

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno baldio. Um livro sobre balbuciar e crianças os espaços para desacostumar Geografias. Por uma teoria da espacialização da Vida**. São Carlos/SP: Pedro & João, 2021.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Geografia das Crianças, Geografia da Infância: algumas reflexões para quem produz geografia com as crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2018

LOPES, Jader Janer Moreira. **Atrás da Porta: Vivências esquecidas pelas geografias dos adultos para [con]viver e [co]existir com as geografias das infâncias de bebês e crianças**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024.

MATTA, Gustavo C.; REGO, Sérgio; Souto, Ester P.; SEGATA, Jean. **Os impactos sociais da Covid-19 no Brasil: populações vulnerabilizadas e respostas à pandemia** [online]. Rio de Janeiro: Observatório Covid 19; Editora FIOCRUZ, 2021,

221 p. Informação para ação na Covid-19 series. ISBN: 978-65-5708-032-0.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

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

MOREIRA, Ana Rosa Costa Picanço; ROSA, Aretusa Santos; DEVÊZA, Clarice de Medeiros. **Espaços na creche: organização e reflexões colaborativas**. Criar Educação, 2016. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/2873/2658>

MOREIRA, Ana Rosa Picanço; SOUZA, Tatiana Noronha de. Ambiente pedagógico na educação infantil e a contribuição da psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 2, p. 229-238, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202955>

MORENO, Marize. Entre pés de Jabuticabas, nossas memórias criam mapas, criam asas, criam ruas. In: SOARES, Lucas. **Memória-vista**. Juiz de Fora, MG: Funalfa, 2022.

NATUREZA, Criança e. **Planejando a reabertura das escolas: a contribuição das pesquisas sobre os benefícios da natureza na educação escolar**. 2020

OLIVEIRA, Esmael Alves de *et al.* Inquietações sobre educação e democracia em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 6, n. II, p. 207-228, jun.-out. 2020.

PEREIRA, Marcio Donizeti; BARROS, Edjane Angelo. A educação e a escola em tempos de Corona Vírus. **Scientia Vitae**, v. 9, n. 28, p. 1-7, abr. /jun. 2020.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis LTDA, 2016.

PRESTES, Zoia. R. **Quando não é mais a mesma coisa**. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília. Faculdade de Educação. Brasília, 2010.

RODARI, Gianni. O homem da orelha verde. In: TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SOARES, Lucas. **Memória-vista**. Juiz de Fora, MG: Funalfa, 2022.

TIRIBA, Lea. **Crianças, natureza e educação infantil**. Tese de Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2005.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos**

**da pedologia.** Organização e tradução de Zoia Prestes, Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. - 1. ed. - Rio de Janeiro: E-Papers, 2018

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes 2004.