



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

REGINA CÉLIA DE MATOS PACCOLA

O QUINTAL DA NOSSA ESCOLA:
POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS DE
IDADE

Londrina

2024



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



Londrina

2024

REGINA CÉLIA DE MATOS PACCOLA

**O QUINTAL DA NOSSA ESCOLA:
POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS DE
IDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cassiana Magalhães

Londrina

2024

REGINA CÉLIA DE MATOS PACCOLA

**O QUINTAL DA NOSSA ESCOLA:
POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM E
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS DE
IDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina - UEL, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cassiana Magalhães
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof.^a Dr.^a Suely Amaral Mello
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho.

Prof.^o Dr.^o Leandro Augusto dos Reis.
Membro
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, _____ de _____ de _____.



Dedico esta pesquisa a todas as crianças. **Em especial para Sarah Bazoni**, nossa querida Mafalda, que me permitiu continuar sendo criança. Por elas aceitei esse desafio e por elas seguirei até o fim, lutando por mais dias ao sol, por mais banhos de mangueira, mais lama, terra e natureza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me sustentar nos momentos difíceis, com coragem, proteção, saúde e sabedoria para prosseguir nesta caminhada. Obrigada, Senhor! Em todos os momentos, Tu estavas presente!

Embora a escrita seja uma produção solitária, acredito que somos produto dos vínculos que estabelecemos, motivo pelo qual inicio esta obra com alguns agradecimentos a tantas pessoas que, sem as quais, não teria conquistado esta vitória de grande significado em minha vida.

O meu carinho e gratidão à minha orientadora, Cassiana Magalhães, educadora de primeira grandeza e dedicação, cuja resistência tonifica-se com os desafios enfrentados, os quais costumam ser magistralmente vencidos com lucidez e determinação. Que me mostrou que a rapadura é dura. Mas é doce. Obrigada pelo crédito, pela confiança e pelo seu apoio, sem os quais eu não teria persistido em virtude das inúmeras intempéries.

Às minhas amigas, grandes parceiras de quintais brincantes, Jacqueline Jovanovich e Mariana Magas.

À minha irmã de coração, Célia Chinaglia, por tantas trocas de ideias e incentivo. Você soube entender minhas ausências.

À professora doutora Suely Amaral Mello, pela colaboração e disponibilidade em ser minha banca, dando-me valorosas sugestões e críticas, que me ajudaram a aprofundar as reflexões temáticas abordadas. Já dizia João Guimarães Rosa: “Vivendo, se aprende, mas o que se aprende mais é só fazer outras maiores, perguntas”.

Reconheço, da mesma forma, a importância dos comentários e das indagações do professor doutor Leandro Augusto dos Reis, que compôs minha banca, a quem externo meu agradecimento pelo incentivo em prosseguir.

A Juliana Carbonieri e a Kethelen Rossini, pela valorosa contribuição, de tantas leituras, sugestões e puxões de orelha, pelo cuidadoso acompanhamento deste trabalho.

À equipe gestora e às professoras do CMEI Laura Vergínia de Carvalho Ribeiro, por me permitirem realizar esta pesquisa na instituição.

Ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de Londrina e a todos os professores do programa.

Aos meus filhos, Tito e Pedro, fontes de inspiração e meu socorro com as tecnologias. A vocês, meu eterno amor.

Ao Grupo de Pesquisa Travessias Luso-Brasileiras na Educação da Infância, pelo acolhimento e pela oportunidade de construção coletiva do conhecimento e as valiosas contribuições teóricas e metodológicas. Plagiando João Guimarães Rosa: “Junto dos bão que a gente fica mio”.

Ao meu esposo, Gustavo, companheiro de longa data, parceiro e cúmplice de minha trajetória e por ser o meu maior incentivador. Por todo carinho, paciência e leitura.

Ao meu neto, João, razão maior da minha vida. Amor que não se nega.

Por fim, a todas as crianças, parceiras da construção desta pesquisa, obrigada pela alegria e por me receberem de braços abertos.

RESUMO

PACCOLA, Regina Célia de Matos. **O quintal da escola de Educação Infantil: possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos de idade.** 2024. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

Este trabalho tem como objeto de estudo as interações entre as crianças e seus pares, entre crianças e adultos e crianças e o espaço, com destaque ao desemparedar das crianças. Para tanto, o problema de pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: **como as interações estabelecidas no quintal da instituição de Educação Infantil entre crianças e seus pares, crianças e adultos, crianças e espaços podem contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre 4 e 6 anos de idade?** O quintal de instituição pública de Educação Infantil se constitui como lugar de possibilidades, com vistas a concretizar o objetivo geral: **analisar como as interações estabelecidas no quintal da instituição de Educação Infantil entre criança e seus pares, crianças e adultos, crianças e espaços podem contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos de idade.** O estudo justifica-se pela relevância em contribuir com as reflexões sobre as práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil, em especial a importância das interações das crianças nos espaços externos com a natureza. Nossa hipótese é de que os espaços externos com materiais organizados podem promover o encontro da criança com a natureza, criar condições para interações e brincadeiras e, com isso, contribuir com sua aprendizagem e seu desenvolvimento. A metodologia caracteriza-se como pesquisa-ação com a participação da pesquisadora em uma turma de crianças entre 4 e 5 anos em um Centro Municipal de Educação Infantil da cidade de Londrina – Paraná. Os resultados indicaram que a organização do espaço e do tempo é uma das condições necessárias para que as interações aconteçam e, ainda, a diversidade de possibilidades e contato com a natureza contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças por meio do engendramento de funções psicológicas superiores, tais como: atenção, memória e imaginação.

Palavras-chave: organização dos espaços; desenvolvimento infantil; interações; desemparedar a infância.

RESUMEN

PACCOLA, Regina Célia de Matos. **El patio trasero del colegio de Educación Infantil:** posibilidades de aprendizaje y desarrollo para niños de 4 a 6 años. 2024. 103 y siguientes. Disertación (Maestría en Educación) – Universidad Estatal de Londrina, Londrina, 2024.

Este trabajo tiene como objeto de estudio las interacciones entre los niños y sus pares, entre los niños y los adultos y los niños y el espacio, con énfasis en el desbloqueo. Para ello, el problema de investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿cómo las interacciones que se establecen en el patio trasero de la institución de Educación Infantil entre los niños y sus pares, los niños y los adultos, los niños y los espacios pueden contribuir al proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños entre cuatro y seis años? El patio de una institución pública de Educación Infantil constituye un lugar de posibilidades, con vistas a lograr el objetivo general: analizar cómo las interacciones que se establecen en el patio de la institución de Educación Infantil entre los niños y sus pares, los niños y los adultos, los niños y los espacios pueden contribuir como proceso de aprendizaje y desarrollo de niños de cuatro y seis años. El estudio se justifica por su relevancia para contribuir a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en las instituciones de Educación Infantil, especialmente la importancia de las interacciones de los niños en espacios externos con la naturaleza. Muestra hipótesis ES que los espacios externos con materiales organizados pueden promover el encuentro de los niños con la naturaleza, crear condiciones para interacciones y juegos, y, por tanto, contribuir al aprendizaje y desarrollo de los niños. La metodología se caracteriza como investigación-acción con la participación del investigador en una clase de niños entre cuatro y cinco años de un Centro Municipal de Educación Infantil de la ciudad de Londrina – Paraná. Resultados indican que la organización del espacio y el tiempo ES una de las condiciones necesarias para que se produzcan interacciones y, además, la diversidad de posibilidades y el contacto con la naturaleza contribuyen al proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños a través del engagement de funciones psicológicas superiores. Habilidades, tales como: atención memoria e imaginario.

Palabras clave: organizacional de espacios, desarrollo infantil, interacciones, desbloqueo de la infancia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Lanche vegetariano.....	41
Figura 2 –	Bom apetite.....	42
Figura 3 –	Seleção de alimentos.....	42
Figura 4 –	Brigadeiro.....	44
Figura 5 –	Cuidando dos animais.....	46
Figura 6 –	Nascimento do bebê.....	48
Figura 7 –	Horta mandala.....	80
Figura 8 –	Fogueira.....	82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Estrutura física.....	23
Quadro 2 –	Observações das brincadeiras de papéis sociais.....	53
Quadro 3 –	Análises das brincadeiras de papéis.....	54

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 – Esquema da periodização do desenvolvimento psíquico na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.....	35
Fluxograma 2 – Elementos associados aos conceitos de espaço e ambiente.....	65

LISTA DE SIGLAS desnecessário... face ao uso no texto

BNCC	BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR
CMEI	CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CMEL	CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA
DCNEI	DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL
LDBEN	LEI DE DIRETRIZES DE BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
PPGE	PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPP	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
RCNEI	REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL
TCLE	TERMO DE CONCENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
THC	TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL
UEL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA	22
2 A CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	26
2.1 A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA IDADE PRÉ-ESCOLAR	36
2.1.1 Brincadeiras de Papéis Sociais em Episódios para Procedimento de Registro e Análise de Dados	39
3 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E A CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS	55
3.1 A ESCOLHA DE MATERIAIS	66
4 O QUINTAL DA ESCOLA: DESEMPAREDARDAS CRIANÇAS PARA PARTILHAR EXPERIÊNCIAS E CONSTRUIR RELAÇÕES	70
4.1 O QUINTAL: BRINCAR NA NATUREZA E COM ELA	76
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICE A	99
APÊNDICE B	102

1 INTRODUÇÃO

*Que a importância de uma coisa não se mede com a fita métrica, nem com balança, nem com barômetro etc. Que a importância de uma coisa há de ser medida pelo encantamento que a coisa produz em nós.
(Barros, 2005, p. 52)*

Esta pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação *stricto sensu* da Universidade Estadual de Londrina e tem como tema central as interações estabelecidas entre as crianças e seus pares, entre crianças e adultos e entre crianças e o espaço, principalmente nos espaços externos, trazendo para a discussão a importância da organização desse meio e o desemparedar das crianças.

A epígrafe acima nos ajuda a pensar a pesquisa justamente por entender que esses espaços são permeados por relações, afetos¹, exploração e investigação, trazendo como reflexão o ocupar e se desenvolver nesse espaço enquanto processo de humanização. Espaço que habitamos e que habita em nós, ou seja, ali há o protagonismo entre as crianças, o professor, o espaço e a cultura.

A escolha desta pesquisa está relacionada a minha trajetória profissional na Educação Infantil, atuando como professora desde o berçário ao infantil 5 (crianças de 5 e 6 anos) em um Centro Municipal de Educação Infantil. Trabalhando diretamente com as crianças, tive oportunidade de observar o processo de aprendizagem e desenvolvimento, suas preferências, o modo como suas demandas eram solicitadas, entre outras questões. No decorrer do trabalho, enquanto professora, as inquietações foram aumentando, tendo a percepção de que os espaços educativos eram pensados de maneira a controlar as crianças, com a prerrogativa de “protegê-las”, ensiná-las, submetendo-as a um planejamento prévio, elaborado sem a participação ou a escuta das crianças e seus interesses.

Apesar de essa instituição dispor de amplo espaço externo, as professoras só o utilizam como forma de “descarregar as energias” das crianças. Minha percepção foi de que a brincadeira nos espaços no quintal não era compreendida como possibilidade de aprendizagem potente de aprendizagens e interações pelas crianças com a mesma importância que as salas de referências,

¹ No sentido de afetar e ser afetado.

Somada a essa minha angústia por saber que de fato esses espaços eram pouco utilizados, para mim isso é expressão de um problema complexo, o da negação do direito à infância de qualidade, em contato com a natureza, em ambientes organizados e preparados para as crianças, com atividades promotoras do desenvolvimento.

Partindo dessa constatação, e a necessidade de tornar evidente que os espaços externos oferecem oportunidades para as crianças brincarem e interagirem umas com as outras, com os adultos e com a natureza, pois a criança é natureza, alargam as possibilidades de experiências, investigação e de conhecer o mundo, busquei por mais conhecimento e compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento, bem como as necessidades das crianças, ingressando no curso de especialização em Trabalhos Pedagógicos na Educação Infantil, na Universidade Estadual de Londrina, e desenvolvi a pesquisa: “A brinquedoteca para além de quatro paredes” (Paccola, 2019).

Nesse trabalho, a busca foi por romper com a imposição do tempo, da rotina, do modelo escolarizante e preparatório, com a falta de exploração dos espaços externos e, conseqüentemente, a ausência do contato com a natureza. Busca resgatar os “laços” perdidos entre o ser humano em sua primeira infância e o meio natural, explorar o quintal enquanto ambiente favorável para a promoção de bem-estar psíquico, saúde e as práticas educativas visando ao desenvolvimento integral das crianças.

No transcorrer de meus estudos, surgiu a oportunidade de participar do Grupo de Pesquisa “Travessias Luso-Brasileiras para a Educação da Infância” e, em 2021, realizo o sonho de entrar para o Programa de Pós-Graduação em Educação com a aprovação no Curso de Mestrado da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Todo esse percurso tem possibilitado aprofundar os estudos e ampliar os conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil, apoiada em autores clássicos e contemporâneos da Teoria Histórico-Cultural, como por exemplo: Elkonin (1987), Vigotski (1998a), Leontiev (1998,2017), Mukhina (1996) Lazaretti (2016), Magalhães e Mesquita (2014), Magalhães e Lazaretti (2019), Martins (2010), Martins (2006, 2012, 2013, 2017), Mello (2004,2009,2010,2012) e Pasqualini e Lazaretti (2022).

Dentre as leituras que têm amparado o estudo, busquei também discutir e investigar sobre os espaços escolares e sua organização, sendo os autores em destaque: Forneiro (1998), Horn (2004), Zabalza (2007). Além disso, para desenvolver pesquisas sobre o brincar na natureza e nos espaços externos, foi importante recorrer aos autores: Edwards, Gandini e Forman (1999), Louv (2016), Malaguzzi (1999), Ostetto (2012), Piorski (2016), Tiriba (2018), Tonucci (2012), Lameirão (2022).

Assim, tenho caminhado com autores que buscam conhecer os pontos de vista das crianças, privilegiando suas ações e sua participação no mundo, bem como utilizo documentos que orientam a Educação Infantil, tais como: a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) (Brasil, 1998), os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (MEC/SEB) (Brasil, 2006), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017).

Olhar para minha trajetória acadêmica e profissional sem desconectar da trajetória pessoal, de meus quintais brincantes, é uma forma de entender as motivações para trabalhar com essas temáticas, pois me provocam a pensar e ser no mundo. Por ter vivido uma infância em contato com a natureza, encontro um fio condutor resiliente que me conecta ao tempo e às brincadeiras de infância, e tornei-me uma adulta que necessita desse contato. Esse prazer e a relação aqui externada traduzem a minha angústia sobre as observações por mim realizadas dentro da Instituição de Educação Infantil, em que as crianças permanecem muito tempo em ambientes fechados, sentadas e com atividades que valorizam somente os processos mentais, desqualificando as demais expressões das crianças.

Tais experiências vividas instigam os interesses de desenvolver práticas que possibilitem para as crianças experiências que poderão contribuir para atender às suas necessidades e vivenciarem a natureza e o brincar nos espaços externos de modo enriquecedor e promotor de inúmeras aprendizagens. Uma prática que promova reflexões, sem perder de vista os desafios que a escola de hoje tem enfrentado, como afirma Lameirão (2022), a falta de recursos físicos e humanos, falta de valorização profissional, falta de formação, falta de espaços seguros e atraentes. Em outras palavras, a pesquisa perpassa e atravessa todas as

esferas desta pesquisadora, -pois fala muito daquilo que acredito e penso sobre educação.

A organização dos espaços externos e as brincadeiras na Educação Infantil são bastante abordadas por autores como Tiriba (2012), Piorski e Zavaloni (2016), Hortélio (1987), Barros (2018), os quais defendem que a escola deve ser um espaço organizado para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, de forma que sua estrutura física e os espaços externos criem condições para interações, proporcionando experiências com qualidade. Porém, ainda há necessidade de uma sistematização intencional e planejada e em constante reflexão, de forma a contribuir para o desenvolvimento da criança sem que o brincar tenha um fim didatizado, compreendido aqui por brincar para aprender um conteúdo.

Assim, a discussão sobre o brincar nos espaços externos e o desemparedar a infância (Tiriba, 2012; Barros 2018) auxiliam no entendimento da importância de as crianças explorarem esses espaços. A normativa para a Educação Infantil no Brasil, pela edição da LDBEN (Brasil, 1996), indica mudanças na concepção da organização do ambiente educativo, colocando em questionamento concepções indissociáveis entre o educar-cuidar e a perspectiva escolarizante desse espaço. Ainda há um grande desafio em romper com o caráter assistencial, especialmente no caso das creches, tanto como estratégia de combate à pobreza e como antecipação para o ensino fundamental. E o entendimento das especificidades da Educação Infantil na formação e promoção do desenvolvimento humano levou a que as instituições que estavam vinculadas à área de assistência social passassem a ser responsáveis pela educação, tendo como foco o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação familiar e da comunidade (Brasil, 1996).

Conforme a determinação fixada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o projeto pedagógico deve orientar todas as ações da instituição, sobretudo no que diz respeito à aprendizagem e ao desenvolvimento das crianças que serão educadas e cuidadas, e o currículo deve ser “[...] um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, de modo a promover seu desenvolvimento pleno (Brasil, 2009, p. 12). Porém, a antecipação imprópria de tarefas típicas do ensino fundamental, que acaba ocorrendo como forma de suprir a

lacuna e a falta de clareza do que deve ser a prática pedagógica junto à faixa etária atendida pela Educação Infantil, faz com que as crianças de 4 a 5 anos tenham o seu tempo de brincar reduzido. Trata-se, o brincar, de um direito previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009).

Mello (2012) discute os equívocos que cometemos em nossas práticas educacionais com as crianças ao trabalhar a cultura escrita, desenvolvendo atividades na Educação Infantil como preparação para o ensino fundamental. Nesse sentido, os estudos sobre o desenvolvimento infantil, em especial na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, buscam evidenciar e reconhecer as crianças como capazes, ativas e produtoras de suas histórias, mas que têm linguagens específicas no aprender: entre 3 e 6 anos, o brincar. Olhar para esse campo de pesquisa nos propõe pensar ações que contemplem e integrem as atividades nos espaços externos da escola, em contato com a natureza, e promovam o desemparedamento das crianças, entendendo esses espaços como um importante instrumento na promoção de práticas pedagógicas que abordem a relação criança-natureza na Educação Infantil.

Nesse processo de compreender sobre as necessidades das crianças e as experiências vivenciadas na instituição de Educação Infantil, utilizamos o conceito cunhado por Tiriba (2018, p. 17): o “emparedar” para designar a ação de “manter as crianças entre paredes”.

Por isso, há importância em olhar para a qualidade do espaço, a partir dos modos de sua ocupação, as ações e as interações ali desenvolvidas pelas crianças. Pasqualini e Lazaretti (2022), apoiadas em Davidov (1987), defendem o ensino desenvolvente, em que o professor é o profissional capaz de criar o elo do processo de ensino e aprendizagem, é quem observa, registra, organiza esses espaços, a fim de que a aprendizagem tenha mais possibilidade de acontecer, de maneira que provoque a formação de novas capacidades psíquicas, planejando um conjunto de ações por meio de mediações necessárias que potencializem o desenvolvimento psíquico das crianças.

Parte-se do princípio de que o processo de formação da criança deve orientar-se por meios pedagógicos que promovam seu desenvolvimento psíquico, em suas máximas potencialidades.

As experiências compartilhadas entre as crianças, o professor e a cultura, no ato de organizar os espaços, têm grandes possibilidades de contribuir

para a composição de um processo de aprendizado mútuo e, a partir disso, criam-se não somente espaços materiais, mas também espaços de relações humanas. Como afirma Gandini (2019), a contribuição de cada criança ao mostrar folhas do outono trazidas secas, as favoritas de cada uma e guardá-las junto a dos amigos é um exemplo simples dos muitos modos como a importância da contribuição da cultura individual traz força ao grupo. O modo de organização do espaço, do tempo, das mediações no quintal e nos lugares externos e naturais são potentes, uma vez que possibilitam a criação de estímulos e provocações, além de promover vivências, interações e experiências. Além disso, convida-nos a refletir sobre os espaços ocupados pelas crianças, espaços reais e imaginários de brincar, permeados de potências para criação, construção e desconstrução. Nesse sentido, elencamos como **problema de pesquisa**: como as interações estabelecidas no quintal da instituição de Educação Infantil entre crianças e seus pares, crianças e adultos, crianças e espaços podem contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre 4 e 6 anos de idade? E como **objeto de estudo**, as interações estabelecidas no quintal da instituição.

A fim de responder a tal questionamento, o **objetivo geral foi definido**: analisar como as interações estabelecidas no quintal da instituição de Educação Infantil entre criança e seus pares, crianças e adultos, crianças e espaços podem contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos de idade. A partir dessa ideia, **os objetivos específicos** foram: 1- Identificar na Teoria Histórico-Cultural os fundamentos teóricos que explicam o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar; 2- Verificar como a organização do quintal e de materiais podem contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças; 3- Analisar as interações vivenciadas pelas crianças e seus pares, crianças e adultos, crianças e espaços.

Justifica-se a relevância desta pesquisa por contribuir com as reflexões sobre as práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil, sobre a importância das interações como eixo fundamental proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009).

O percurso metodológico apoiou-se na pesquisa-ação, que, de acordo com Severino (2013, p. 88), “[...] é aquela que, além de compreender, visa a intervir na situação, com vista a modificá-la”. Brandão (1984) propõe inserir os indivíduos na prática reflexiva do contexto vivido e na elaboração de possíveis

soluções aos problemas enfrentados por eles. A revisão de literatura tomou como base os autores da Teoria Histórico-Cultural que discutem o desenvolvimento humano, com o intuito de compreender as especificidades do desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos de idade; ainda, autores que discutem a organização do espaço, as vivências com a natureza e o desemparedamento das crianças.

Considerando isso, os dados foram gerados por meio da observação participante. De acordo com Becker (1969), o observador participa do dia a dia das pessoas que estão sendo estudadas, no papel de pesquisador, observando, ouvindo e questionando as pessoas por um período de tempo. As observações foram realizadas em diferentes espaços da instituição de Educação Infantil, com foco em duas turmas: P4 (crianças de 4 anos) e P5 (crianças de 5 anos). Para tanto, foram utilizados recursos de filmagem, fotografias, rodas de conversa e escuta das crianças, além de anotações no diário de campo.

A escolha dessas turmas se deu pelas especificidades relacionadas a esse período de desenvolvimento, em que pode se configurar a brincadeira de papéis sociais como atividade-guia do desenvolvimento. Na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, a brincadeira de papéis sociais é entendida como atividade-guia do período pré-escolar. Ao brincar de faz de conta, conforme afirma Leontiev (1998a), as crianças se apropriam dos usos dos objetos e dos costumes do meio cultural a que pertencem. Outro critério da escolha das turmas foi o período matutino, turno contrário ao em que trabalho na instituição. As observações foram realizadas de fevereiro a outubro de 2023 e estão em conformidade com o Parecer n.º 4.987.561 do Comitê de Ética.

O meu envolvimento, como pesquisadora, com as crianças, ocorreu de forma progressiva. No início da pesquisa, com apresentação e observação, participando somente com os instrumentos de registro para verificar como as crianças brincavam e quais espaços exploravam. Atentas, as crianças notaram que eu filmava, anotava e observava, sem interferir no trabalho das professoras e do grupo de crianças.

Mukhina (1996, p. 14) afirma que, na observação, o pesquisador acompanha a criança em condições naturais, anotando quais aspectos da conduta lhe interessam, acompanhando o manuseio de objetos, as expressões orais, os movimentos, os processos psíquicos, as qualidades e os estados que motivam as crianças a tais condutas. Conforme a autora, a observação na idade pré-escolar

mostra que a criança brinca e organiza suas ações a partir de suas relações sociais, conforme suas vontades, que se manifestam na imaginação, isto é, no papel da imitação (Mukhina, 1996).

Nesse processo, o professor, como par mais experiente, que observa, deve intencionalmente ampliar a brincadeira, tornando o brincar mais rico de experiências, e possibilitar às crianças passarem a um nível mais elevado de conhecimento.

A organização da dissertação segue a seguinte estrutura: introdução-apresentação e metodologia.

No Capítulo 2, busca-se identificar na Teoria Histórico-Cultural os fundamentos teóricos que explicam o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar. Serão discutidas também as especificidades da criança nesse período, como a brincadeira de papéis sociais enquanto atividade-guia, com propostas de atividades por meio da organização do espaço e de materiais, desenvolvida por meio de episódios.

O Capítulo 3 visa compreender a organização dos espaços e sua contribuição para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e, ainda, como as escolhas de materiais podem contribuir para potencializar novas aprendizagens. Com vistas a organizar os espaços e o tempo nas instituições infantis, são criadas as condições necessárias para o engendramento das interações, com propostas educativas de qualidade que possibilitem às crianças experiências enriquecedoras.

No Capítulo 4, propõe-se analisar as interações vivenciadas pelas crianças e seus pares, crianças e adultos, crianças e espaços. Discutir o desemparedar das crianças para partilhar experiências e possibilidades de construção das interações, assim como o encantamento das crianças com espaços externos aliados à natureza enquanto um ambiente de vivências e interações. O quintal é um ambiente reconhecido como um local com muitas possibilidades de explorar, brincar, de transformar seus elementos experienciando formas, cores, texturas, temperaturas, cheiros, permitindo ricas oportunidades para suas manifestações.

1.1 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Para situar o leitor quanto ao espaço físico da Instituição de Educação Infantil pesquisada, apresento a seguir as descrições da escola e, mais adiante, um quadro demonstrativo.

Como já apresentado na Introdução, esta pesquisa foi realizada em uma instituição pública de Educação Infantil da cidade de Londrina – Paraná, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), sendo uma Unidade do Proinfância². Essas descrições se encontram nos documentos da instituição, descritos no Projeto Político Pedagógico de 2023.

Os recursos físicos da instituição pesquisada estão de acordo com a Deliberação n.º 003/2016 do **CMEL** (Conselho Municipal de Educação de Londrina), a qual, em seu artigo 26, prevê que:

[...] os espaços deverão ser projetados e adaptados de forma que favoreça o desenvolvimento integral das crianças, respeitando suas necessidades e especificidades, além de estar de acordo com a proposta pedagógica da instituição (Londrina, 2016, p. 6).

As condições técnicas do prédio atendem à legislação vigente, conforme prevê o artigo 27 dessa mesma deliberação. Essa organização do espaço considera ainda os princípios da inclusão escolar, conforme a Deliberação n.º 05/2016, artigo 12, no qual afirma que as mantenedoras de ensino público deverão prever e prover a acessibilidade nas edificações, eliminando barreiras arquitetônicas para que possa assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Contemplando ainda o disposto no artigo 28 da Deliberação n.º 003/2016, o CMEI oferece:

Quadro 1 – Estrutura física

- Sala da direção;
- Sala da secretaria;
- Sala dos professores;
- Banheiros masculino e feminino para os professores;
- Sala de materiais e arquivo morto da secretaria;
- Hall de entrada;

² O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos da Rede Escolar Pública de Educação Infantil é uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação do Brasil.

- Biblioteca;
- Brinquedoteca;
- Ateliê;
- Banheiros feminino e masculino para criança cadeirante;
- Banheiros masculino e feminino para as crianças;
- Refeitório, pátio coberto e espaço de ateliê;
- Quatro salas de aula com espaço de descanso, espaço de atividades/estimulação e banheiros;
- Quatro salas de aula com espaço para atividades/estimulação;
- Um solário para cada duas salas, totalizando quatro;
- Pátio com espaço cimentado;
- Gramado, no qual está instalado um parque com escorregador, gira-gira, balanços, gangorra, casinha de madeira, brinquedos de pneu, plantação de árvores e gazebo com plantação de maracujá;
- Espaço sala da natureza na área externa;
- Cozinha da natureza na área externa;
- Horta em formato de mandala;
- Pomar com plantação de árvores frutíferas;
- Cozinha e lactário;
- Lavanderia;
- Banheiros masculino e feminino para funcionários;
- Dois almoxarifados para produtos de limpeza, sendo um para cozinha e outro para serviços gerais;
- Dois almoxarifados para alimentos, sendo um para produtos secos e outro para hortifrutigranjeiros.

Fonte: PPP (Londrina, 2023).

A partir dessas descrições, é possível situar o leitor quanto à organização arquitetônica da instituição, porém é necessário destacar que, conforme afirmam Magalhães e Lazaretti (2019, p. 160), “[...] o espaço físico é importante, mas não se sustenta por si só”. O essencial é que se pensem as propostas que podem ocorrer nesses lugares e cada atividade que se realiza por meio de movimentos específicos, pois exigem organização, planejamento e ressignificação do espaço

pedagógico, que, para além das paredes, das mobílias e dos objetos, possa integrar os elementos materiais, sendo a estrutura físico-material e humana de adultos e crianças. Assim, a fim de propiciar condições para as crianças usufruírem do espaço, entende-se como fundamental discorrer sobre a importância dos elementos e materiais a elas ofertados na constituição das experiências para suas explorações, conforme será discutido no Capítulo 3 sobre a organização dos espaços.

2 A CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo tem por objetivo **identificar na Teoria Histórico-Cultural os fundamentos teóricos que explicam o desenvolvimento infantil na idade pré-escolar**. Considerando a criança como ser histórico-cultural que pertence a uma determinada cultura, a qual é fonte para seu desenvolvimento, será discutida a atividade-guia nesse período, a saber, as brincadeiras de papéis sociais.

Busquei compreender a criança na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, que a considera como ator social, e refletir sobre suas ações, que, de acordo com Pasqualini e Lazaretti (2022, p. 35):

[...] as vivências infantis, expressam a produção histórica e social da humanidade consolidada na cultura humana universal, progressivamente integrando a criança ao movimento histórico de produção e reprodução da humanidade.

Nesse sentido, entende-se que as aprendizagens se desenvolvem ao longo da história de cada um, conforme afirma Lima (2001), e isso ocorre no processo da vida social da criança, por meio da atividade infantil, tendo em vista as condições de vida e educação.

Vigotski (2018) defende a transição da existência biológica (natural) para a cultural (social), dando ênfase aos aspectos sociais do desenvolvimento das funções psíquicas, sem negligenciar a esfera biológica. Conforme afirmam Pasqualini e Eidt (2019, p. 60), “[...] o desenvolvimento cultural transforma e supera a dimensão natural do desenvolvimento da criança, em que o desenvolvimento biológico passa a existir de modo subordinado às determinações culturais e sociais”.

Isso implica entender o movimento de internalização da cultura. Para Vigotski (1998a), quando a criança entra na cultura, não somente toma algo dela, não apenas se enriquece com o que está fora dela. A própria cultura reelabora em profundidade a composição natural da conduta, dando uma orientação completamente nova a todo o curso do desenvolvimento.

Vigotski (1998b) demonstrou o processo de humanização dos indivíduos por meio da cultura e da socialização, por meio do processo de apropriação do mundo. Alicerçou essa questão em seus estudos propondo que o desenvolvimento humano se orienta por duas linhas de conduta que, embora

distintas, entrecruzam-se e influenciam-se mutuamente, quais sejam: a linha do desenvolvimento orgânico e a linha do desenvolvimento cultural.

A partir desses estudos, o autor propôs que a linha do desenvolvimento natural do comportamento da criança está ligada ao crescimento e amadurecimento. E a outra linha é o aperfeiçoamento cultural de funções psicológicas de elaboração de novas formas de pensamento e dos meios culturais do comportamento.

Assim, ressalta-se que a criança, ao participar, ao estar inserida ativamente nesse meio e nessas interações, também tem a capacidade de transformar as situações. Em outras palavras, a criança, para a Teoria Histórico-Cultural, é um sujeito do conhecimento, considerando sua atividade na cultura, dadas as devidas condições que permitem interiorizar as qualidades humanas.

De acordo com Vigotski (2021, p. 79), “[...] a cultura não cria nada de novo além do que já foi dado pela natureza, porém transforma a natureza de acordo com os objetivos das pessoas”. O homem, enquanto ser social, com a impossibilidade de se desenvolver somente pelo seu aparato biológico, tem na cultura o alicerce para seu desenvolvimento psíquico (Leontiev, 1978b).

Afirmando que “todo cultural é social”, Vigotski (1995a, p. 150) atribuiu grande importância aos aspectos sociais, permeados de relações e de signos, pois condicionam a personalidade, o que o homem desenvolve e internaliza ao longo de sua história. E cada ser humano internaliza o social de forma particular, convertendo suas relações sociais em funções psíquicas. Tanto o indivíduo quanto o meio social são atores no processo de desenvolvimento cultural da humanidade.

Ao se apropriar da cultura (linguagem, uso dos objetos e instrumentos, costumes, hábitos, ciência e técnicas), o sujeito está reproduzindo a humanidade que é externa a ele. Ou seja, ao se relacionar com o mundo da cultura, o indivíduo adquire formas mais complexas em seu psiquismo, formando e desenvolvendo, assim, as qualidades humanas.

Conforme indica Vigotski (1996), o processo de desenvolvimento infantil se incute por meio do contexto no qual está inserido, ou seja, a criança se desenvolve quando aprende e se aprimora a partir de seus aprendizados, que em primeiro plano acontecem nas relações entre as pessoas, para depois se tornarem internas ao sujeito, ou seja, constituírem-se numa apropriação do seu eu.

Como afirma Vigotski (1999), o meio consiste em fonte de desenvolvimento das propriedades e qualidades humanas específicas que se aprimoram ao longo da história. Essas qualidades são próprias dos seres humanos pela sua composição orgânica, por sua relação social, pois a pessoa está inserida em um meio social, em uma determinada época e condições históricas. Portanto, o conhecimento do psiquismo humano acontece pelo contexto concreto de vida, como a educação, o meio, a influência direta do adulto e por meio de uma compreensão de que não apenas reproduzimos a história, mas influenciemos e somos influenciados pela história cultural da humanidade (Vigotski, 1999).

Desse modo, o meio é fundamental para o desenvolvimento das qualidades humanas, ou seja, as condições objetivas de vida das pessoas formarão a base desse desenvolvimento. De acordo com Vigotski (1995a), Leontiev (1998a) e Elkonin (1987), é possível conceber o desenvolvimento infantil como fenômeno histórico não determinado por leis naturais, universais, mas ligado às condições objetivas, em que se faz necessário levar em consideração o lugar das crianças nas relações sociais, as condições históricas concretas e a forma como a criança se desenvolve.

Conforme exposto, Vigotski (1995a) defendia a cultura como condição essencial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento, e com isso, para o processo educativo, pois ela transforma a atividade das funções psíquicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano, criando o saber social por meio das interações criança-professor ao compartilhar conhecimento.

Os sujeitos mais experientes, ao interagirem com as crianças, estimulam o seu desenvolvimento e, assim, é possível pensar em um ser humano em constante construção e transformação, que, mediante as interações sociais, conquista e confere novos significados para a vida em sociedade. Para Vigotski (1996), a educação está presente no desenvolvimento de todo ser humano, sendo um processo que caminha do plano social das relações interpessoais para o plano individual das relações intrapessoais.

Entende-se que as interações são responsáveis pelas aprendizagens, com formas historicamente estabelecidas pelas interações socioculturais. Vigotski (1995a) discute em sua obra que a aprendizagem não se dá

sozinha e não ocorre a partir das condições biológicas do sujeito, mas é mediada culturalmente.

De acordo com Eids e Tuleski (2007, p. 7) “[...] aprendizagem e o desenvolvimento constituem uma unidade dialética, onde a aprendizagem impulsionando o desenvolvimento, por sua vez gera novas aprendizagens mais complexas, infinitamente”. A aprendizagem ocorre por meio da mediação dos instrumentos culturais, sejam eles simbólicos ou concretos, com a ajuda do adulto ou colega mais experientes, ação de papel fundamental no processo de desenvolvimento da criança. Conforme Vigotski (1995a), aquilo que foi vivenciado num sistema de cooperação com outras pessoas posteriormente torna-se funções interiores individuais da criança. Assim, o processo de humanização tem como eixo central o aspecto social.

De acordo com essa perspectiva, para Leontiev (1978b), o desenvolvimento individual do homem, que vem ao mundo sem defesa e desarmado, desprovido de aptidões, distingue-se dos animais por possuir habilidade para formar aptidões especificamente humanas, isto é o homem, ao conhecer a natureza e modifica-la, transforma a si mesmo. A sociedade e as circunstâncias formam o homem, que, por sua vez, também intervém na realidade da sociedade, constituindo-se enquanto sujeito pela atividade do trabalho social, material e cultural.

Os homens formam e desenvolvem capacidades especificamente humanas relacionadas “[...] à linguagem verbal, ao pensamento abstrato, à memória voluntária, à aquisição da linguagem escrita, ao cálculo, ao controle da própria conduta, às emoções, à ética e à estética, que chamamos de inteligência e personalidade” (Mello, 2004, p. 138). Por isso, a Teoria Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano como um processo dialético que é marcado pela forma de organização social, enfatizando a relação da criança com a sociedade e as condições históricas.

Vigotski (1996) nega a ideia de que existam fases naturais ou ciclos como determinantes do desenvolvimento humano, identificando, na cultura, na sociedade e na história, as determinações que, de fato, guiam o desenvolvimento, passando por períodos qualitativamente diferentes, nunca totalmente iguais para todas as pessoas e que não ocorre de maneira linear. O processo de desenvolvimento humano é complexo, pois é permeado e atravessado por diferentes interações sociais, históricas e culturais percebidas subjetivamente.

Leontiev (2001b) explica que a atividade principal anterior é superada pela criança que passa para outro estágio de seu desenvolvimento psíquico. No interior de um dado período do desenvolvimento, produz-se a formação e a reconstrução gradual das ações e das operações da criança, criando condições para mudanças do tipo dominante de atividade na transição para um novo período.

Assim sendo, a mudança de uma atividade-guia a outra indica uma transição e está relacionada aos motivos e às ações ligadas ao lugar que a criança ocupa em suas interações sociais. Conforme Leontiev (1978b), entendemos que esses períodos não estabelecem uma relação exclusiva com os aspectos biológicos, e as condições concretas da vida da criança serão decisivas para as mudanças nos diferentes períodos.

De acordo com Vigotski (1996), a concepção de periodização só será construída quando for considerada e compreendida a dinâmica do desenvolvimento cultural da criança. Assim, na mesma direção, Elkonin (1987) discute o desenvolvimento psíquico e o problema das idades, assegurando que o desenvolvimento psíquico das crianças se dá em estágios, períodos, sendo reconhecido numa visão sistêmica, dialética, e compõe rupturas e avanços. Isso se dá com a especificidade de cada período e as particularidades individuais de cada pessoa, assim como seu ritmo específico de aprendizagens e de desenvolvimento, sem dissociá-la do coletivo, ou seja, do papel que a cultura e a educação têm nesse desenvolvimento.

Para Elkonin (1987), o período de desenvolvimento tem grande importância na medida em que esclarece as leis de transição de um período a outro, principalmente aquelas qualidades que estão em processo de formação, sendo a força motriz do desenvolvimento psíquico. De acordo com esse autor, as faixas etárias são aproximadas, porém a idade cronológica da criança não é o que determina seu desenvolvimento psíquico, pois cada criança é um ser específico e se desenvolve segundo a leis da própria idade.

De acordo com Vigotski (1996), em cada novo período a criança se transforma e o modo de encarar a realidade também se altera, ao passo que o mundo apresenta novos desafios e a criança necessita aprimorar suas potencialidades para entrar em nova etapa do desenvolvimento.

O autor demonstra que é no interior de cada período que se processam mudanças lentas e graduais (evolução) que vão se acumulando, e sua

relação com o mundo passa por uma mudança qualitativa (revolução). As transições entre épocas e entre períodos são momentos críticos que envolvem mudanças abruptas na personalidade em um curto espaço de tempo. Esses momentos são: a crise pós-natal, a crise do primeiro ano, a crise dos três anos, a crise dos sete anos, a crise da adolescência e a crise da juventude (Vigotski, 1996). Durante as crises, ocorre uma separação de tudo o que se formou no estágio precedente à aquisição de algo novo. Há uma perda de interesse no que anteriormente guiava o desenvolvimento psíquico e ocupava a maior parte da atenção dos indivíduos (Vigotski, 1996).

[...] ao surgir novas formações em cada etapa do processo, novas formações aparecem ao término de cada idade e vêm a ser o resultado de tudo quanto ocorre nesse período de desenvolvimento e são sinais de mudanças qualitativas que ocorrem no psiquismo da criança anunciando novo momento na vida da criança (Vigotski, 1996, p. 341).

Para Lazaretti (2016), as crises produzem mudanças bruscas e fundamentais na personalidade em um tempo curto, mas têm seu aspecto construtivo, reorganizando as relações dos indivíduos com o meio, suas necessidades e seus motivos.

Conforme Pasqualini e Eidt (2019), tanto a periodização do desenvolvimento como a base dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural são princípios descritos por Vigotski, em colaboração com Leontiev, os quais produziram os conceitos que permeiam a atividade principal. Elkonin (1987) explicita que cada período caracteriza uma época de estruturação da personalidade da criança como um período específico da vida.

Desse modo, os principais conceitos da periodização do desenvolvimento psíquico, conforme Elkonin (1987), são: época, período, atividade dominante/guia e crise. Ainda segundo o autor, as épocas são: primeira infância, infância e adolescência, sendo que para cada época há dois períodos: a primeira infância, abrangendo o período do primeiro ano e a primeira infância, a infância, que se apresenta na idade pré-escolar e escolar, e adolescência, que se apresenta na adolescência inicial e adolescência.

Nesse contexto, a atividade, de acordo com Leontiev (1998a), tem seu papel concreto e determinante na formação da conduta humana, uma vez que o desenvolvimento psíquico depende das relações sociais estabelecidas pelo sujeito,

dadas as condições de vida, educação e de atividade. Para esse autor, os elementos da atividade correspondem àquilo que faz sentido para o sujeito que a realiza, o que o motiva, o que ele deseja alcançar (Leontiev, 1998a).

Contribuindo com essa ideia, Tuleski e Eidt (2016, p. 45) enfatizam que “[...] a psicologia histórico-cultural entende que o motivo da atividade é aquilo que impulsiona o homem a agir e que dirige esse agir para a satisfação de uma determinada atividade”. Diante do exposto, entende-se que, para envolver as crianças em uma atividade, se faz importante criar motivos eficazes, em outras palavras, criar o interesse nas crianças em participar.

A condição de existência de um motivo, bem como de uma atividade, é a existência de uma necessidade humana que encontre um objeto correspondente a si e apto a satisfazê-la (Leontiev, 1978a). Ao encontrar seu objeto correspondente, necessidade e objeto tornam-se a unidade constitutiva do motivo e passam a determinar a orientação concreta da atividade. O processo de satisfação de uma necessidade por meio de uma atividade cria novas necessidades, de modo que o motivo não é apenas gerador da atividade como também se produz na e pela atividade (Leontiev, 1978b). Como afirma Elkonin (1987, p. 122), “[...] o surgimento e conversões em atividades principais não eliminam as atividades existentes anteriormente, elas apenas mudam de lugar no sistema geral de relações da criança com a realidade, tornando mais ricas essas relações”.

Chamamos de atividade principal aquela em conexão com o qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (Leontiev, 1978b, p. 323).

Essa atividade principal é gestada no interior de sua antecessora em um período e promove o desenvolvimento da atividade do próximo, em que ocorre a necessidade de ampliação da atividade principal.

Como destaca Lazaretti (2016), a necessidade dessa ampliação possibilita ingressar em um novo período caracterizado por uma nova atividade principal, a brincadeira de papéis sociais que ocorre entre os 3 e 6 anos, no período também chamado de pré-escolar.

Pasqualini e Eidt (2019) indicam que nesse processo de apropriação do uso social dos objetos ocorre a gestação de uma nova atividade considerando que a principal é a brincadeira de papéis sociais.

A criança, na idade pré-escolar, extrapola os limites da manipulação de objetos, como ocorria no período anterior, uma vez que agora ela está diante de um mundo mais amplo e é capaz de assimilar os objetos humanos, utilizando-se deles para reproduzir as ações humanas (Leontiev, 1998a).

Afirma Vigotski (2008, p. 36) que “[...] a criança aprende a ter consciência de suas próprias ações, a ter consciência de que cada objeto tem um significado”. Nesse sentido, por meio da brincadeira a criança nota os afazeres cotidianos, desenvolvendo sua capacidade em fazer escolhas.

Assim, procura-se entender a idade pré-escolar e as novas formações em cada momento do desenvolvimento psíquico, que permitem à criança uma nova situação social. A criança vive transformações engendradas pelo uso dos objetos, pela atividade, que a leva à apropriação de várias habilidades como a consciência de si e do seu entorno. Essas transformações, compreendidas como possibilidades criadas pelo mundo da cultura, permitem à criança, em suas brincadeiras, representar as relações humanas vividas e sentidas.

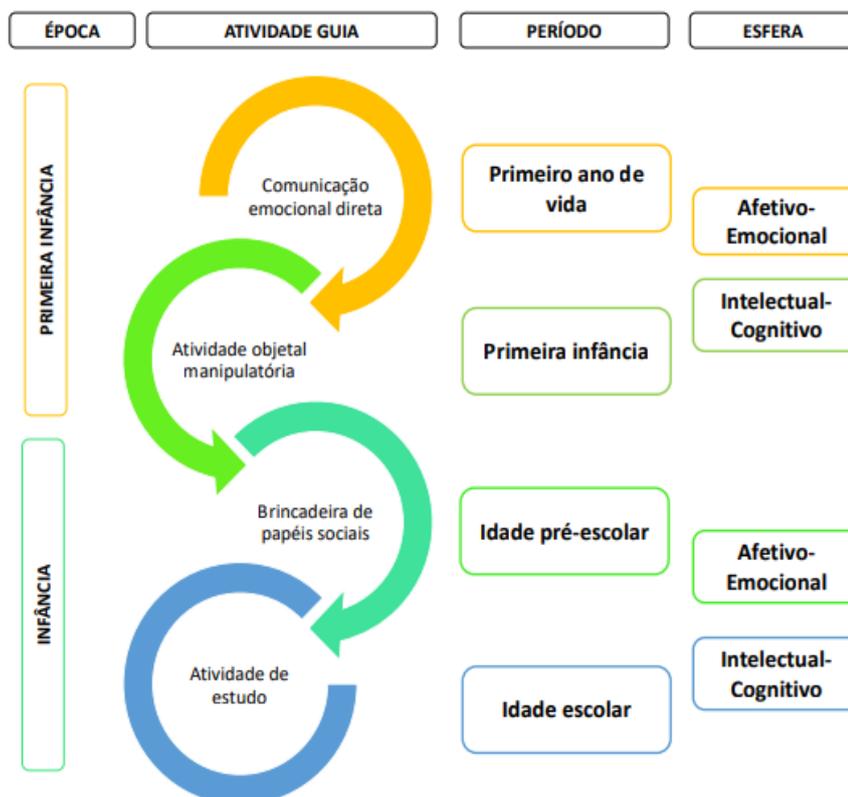
Conforme Mukhina (1996), ao final da primeira infância surgem outros tipos de atividades que a auxiliam na aquisição de novos conhecimentos, e a criança começa a tomar consciência dos fins das ações (para que) e o motivo da atividade (porquê), fundamentais na idade pré-escolar. As brincadeiras de papéis sociais e as atividades produtivas, como desenho, modelagem e construção, necessitam de planejamento e organização intencional que as desafiem e faça com que aprimorem as funções psicológicas superiores, como a atenção, memória, pensamento, imaginação.

Outro ponto discutido pelos autores (Elkonin, 2009; Leontiev, 2016a; Vigotski, 2021a) é que toda brincadeira de papéis sociais contém regras intrínsecas no papel protagonizado pela criança. Durante a brincadeira, a conduta da criança se reestrutura, tornando-se arbitrada, e a criança se conduz de acordo com as regras próprias dessa função social, desenvolvendo, assim, o autocontrole ou autorregulação de sua conduta.

Lazaretti (2016) argumenta que o autodomínio da conduta, a imaginação, a atenção voluntária foram gestadas nas brincadeiras de papéis sociais,

possibilitando à criança compreender o que envolve o trabalho humano e as relações com o mundo. Para compreender os estudos sobre desenvolvimento na idade pré-escolar, é relevante analisar a figura a seguir, elaborada por Carbonieri (2023), a qual sinaliza de maneira geral os principais conceitos da periodização do desenvolvimento psíquico, tais como: época, período, atividade-guia, esfera.

Fluxograma 1 – Esquema da periodização do desenvolvimento psíquico na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural



Fonte: Elaborado por Carbonieri (2023, p.46) a partir de Abrantes (2012) e Elkonin (2017).

Conforme apresentado na figura, a periodização opera em uma espiral dialética. Conforme Tuleski e Eidt (2016, p. 57) explicam, o desenvolvimento da periodização “[...] envolve avanços e recuos, saltos e paralizações”. Nesse processo, é produzida e gestada a atividade principal de cada período.

De acordo com Pasqualini (2013), isso não acontece de modo estático, pois, na periodização do desenvolvimento, uma atividade é gestada e engendrada no interior da outra, a qual se desenvolve e se complexifica.

Conforme a figura, o desenvolvimento da infância é subdividido em idade pré-escolar e idade escolar, período equivalente à brincadeira de papéis sociais e atividade de estudo.

A partir desses fundamentos estudados, será abordado a seguir a brincadeira de papéis sociais como atividade principal, responsável pelas mudanças significativas no desenvolvimento psíquico das crianças no período pré-escolar.

2.1 A BRINCADEIRA DE PAPÉIS SOCIAIS NA IDADE PRÉ-ESCOLAR

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, na brincadeira a criança começa a aprender e a compreender sua realidade, a função social dos objetos e as relações com o mundo. É a partir dessa apropriação que ocorre, por meio das atividades lúdicas, o processo de humanização dessa idade. A criança observa e generaliza as ações dos adultos, apropriando-se dos conhecimentos humanamente produzidos.

Assim, na **idade pré-escolar**, a atividade de brincadeira de papéis sociais, que ocorre por volta dos 3 aos 6 anos de idade aproximadamente, interfere decisivamente no desenvolvimento psíquico da criança, ou seja, aquela atividade terá para ela um papel fundamental que permeará suas relações sociais, o contato com o outro, via cultura, ou seja, via conhecimentos historicamente acumulados, permitindo que se aproprie das produções e da organização da vida humana. No decorrer da brincadeira de papéis sociais, a criança desenvolve a imaginação, a função simbólica, a orientação no sentido geral das relações e das ações humanas.

Conforme apresenta Vigotski (2018, p. 27):

[...] a imaginação é uma condição totalmente necessária para quase toda atividade mental humana. Quando lemos o jornal e nos informamos sobre milhares de acontecimentos que não testemunhamos diretamente, quando uma criança estuda geografia ou história, quando, por meio de uma carta, tomamos conhecimento do que está acontecendo a uma outra pessoa, em todos esses casos a nossa imaginação serve à nossa experiência.

Vigotski (2008, p. 36) destaca que “[...] do ponto de vista do desenvolvimento, a criação de uma situação imaginária pode ser analisada como caminho para o desenvolvimento do pensamento abstrato”, que tende a ocorrer nos estágios posteriores.

À possibilidade de operar exclusivamente com os sentidos das ações, em direção à escolha volitiva, à tomada de decisão, ao conflito de motivos e a outros processos bruscamente desprendidos da efetiva realização da ação, ou seja, o caminho para a vontade, assim como operar com os sentidos das coisas é o caminho para o pensamento abstrato, pois na decisão volitiva o ponto determinante não é a realização da própria ação, mas o seu sentido. Na brincadeira, a ação substitui outra ação, assim como um objeto substitui o outro. Como a criança “refunde” uma coisa em outra, uma ação em outra. Isso é realizado por meio de um movimento no campo semântico e não está atrelado a coisas reais, ao campo visual, que submete a si todas as coisas e as ações reais (Vigotski, 2008, p. 36).

Compreendemos, então, que a imaginação toma parte da constituição dos processos psíquicos superiores, sendo base para que os jogos de papéis aconteçam. A criança precisa exercitar a imaginação para conseguir interpretar o seu papel, se inserir na vida do adulto. Vivenciar situações imaginárias oportuniza um salto no desenvolvimento infantil, em que ela passa a comportar-se com maior maturidade procurando resolver a nova situação que protagoniza, solucionar a contradição gerada pelo que quer e pelo que não pode ainda realizar, por isso cria um mundo imaginário no qual atende suas necessidades.

Uma criança que brinca de ser a mamãe com suas bonecas assume comportamentos e posturas preestabelecidas pelo seu conhecimento de figura materna. De acordo com Lazaretti (2011), o principal motivo significado da brincadeira de papéis sociais é que o brincar representa um personagem em que a criança assume o papel de um adulto e suas funções sociais de trabalho por meio de seu imaginário.

É mediante a brincadeira de papéis sociais que as crianças desenvolvem suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas, pois ao imitar a vida adulta buscam compreendê-la, sentem que têm o domínio da realidade e, assim, vão satisfazendo suas necessidades de operar o mundo adulto.

Vigotski (2008) afirma que em todo tipo de brincadeira estão imbuídas as regras, até mesmo o faz de conta sem papéis sociais possui regras que conduzem o comportamento das crianças. Percebe-se que elas, ao separarem o sentido do uso do objeto na brincadeira, rompem com as situações concretas, e suas ações operam do visível e concreto para o abstrato não visível e pensado, possibilitando uma mudança qualitativa em seu desenvolvimento psíquico. “Cada tipo de atividade ajuda a dominar as ações e a formar as qualidades psíquicas necessárias para realizar e aperfeiçoar esse tipo de atividade” (Mukhina, 1996, p. 48).

A brincadeira contribui para uma tomada de consciência diante do objeto, mostrando que os conhecimentos da cultura são centrais para a reconstituição de situações que, de alguma maneira, afetaram a criança. Assim, ela imagina para brincar e realizar seus desejos que não podem ser realizados no mundo real. Lazaretti (2016) aponta que o anseio das crianças por se apropriarem do mundo gera a necessidade de um alargamento em ampliar e possibilitar a

atividade principal com ações educativas que promovam o seu desenvolvimento e direcionamento, ou seja, é preciso intervenção para que o conteúdo dessa atividade avance. Assim, os objetos e os atos com eles realizados estão inseridos em um novo sistema de relações da criança com a realidade em que adquirem um novo significado social.

Mukhina (1996) e Lazaretti (2016) discutem que o argumento da brincadeira de papéis sociais na idade pré-escolar é a realidade, o mundo das pessoas e dos objetos; já seu conteúdo é o que a criança escolhe para destacar ou representar como situação principal na atividade do adulto. A criança brinca orientando-se por motivos, tendo como base representativa a relação e a interação que o ser humano mantém na vida cotidiana. Como exemplo, a representação entre mãe e filho, o afeto e o amor na reprodução das relações humanas, que envolve atitudes, valores, regras que medeiam as relações sociais.

Para essas autoras, os temas da brincadeira são as reproduções do que a criança vê em seu entorno na vida e na atividade com o adulto, e podem ser variados por se tratarem das representações humanas, isto é, a criança precisa conhecer para poder representar.

Conforme apontado por Elkonin (1987), há algo que unifica os jogos de papéis que, apesar da variedade dos temas, todos têm por princípio o mesmo conteúdo. O que muda no jogo é o tema que a criança reconstitui durante a brincadeira, variando conforme a localização geográfica em que a criança se encontra ou momento histórico e suas experiências vividas.

Martins (2006, p. 40) adverte que a criança “[...] brinca não apenas porque é divertido, embora também o seja; mas faz, acima de tudo, para atender a um dos mais fortes apelos humanos; o sentido de pertença social”. E por meio da brincadeira de papéis sociais, a criança demonstra a necessidade em ser aceita socialmente pelos grupos dos quais faz parte.

De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, à medida que a criança se desenvolve, seu relacionamento com o meio e com a brincadeira vai se modificando. Nesse sentido, é essencial compreender a brincadeira de papéis sociais como promotora do desenvolvimento da criança, evidenciando a importância do professor nesse processo. Isso significa compreender como a criança brinca, para intervir de forma a contribuir no desenvolvimento dessa brincadeira, que é a atividade principal na idade pré-escolar.

Por isso, de acordo com Lazaretti (2016, p. 134), “[...] o desenvolvimento dessa atividade requer ações educativas que promovam o seu surgimento, desenvolvimento e direcionamento, e que é tarefa da escola enriquecer, ampliar e diversificar o conteúdo do enredo e argumentos”, apresentando a cultura, novos repertórios, contando histórias.

Dessa forma, é importante que o professor conheça as especificidades do período pré-escolar para um bom direcionamento pedagógico, de modo que possibilite às crianças desenvolverem suas capacidades psíquicas, como atenção, memória, imaginação e autocontrole da conduta.

Até o momento, foram apresentadas as contribuições de autores clássicos e contemporâneos que trabalham os fundamentos da Teoria Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento da criança e a importância da brincadeira de papéis sociais no período pré-escolar. A seguir serão explícitos episódios constituídos durante o período da pesquisa de campo.

2.1.1 Brincadeiras de Papéis Sociais em Episódios para Procedimento de Registro e Análise de Dados

Considerando as condições apresentadas anteriormente, ao longo do período de permanência na instituição, foram propostas para as crianças brincadeiras de papéis sociais no quintal. Foram realizados 12 dias de observação, no período de agosto a novembro de 2023, nas turmas do **P4 A** e **P5 A**, sendo que a primeira turma é constituída de crianças com 4 anos, e a segunda, com 5 anos. Durante esse período, foram organizadas dez intervenções, às quintas-feiras, quando eram destinadas duas horas para a brincadeira de papéis sociais.

Os registros e a construção dos dados foram desenvolvidos a partir das seguintes etapas: apresentação do projeto de pesquisa à equipe gestora e às professoras regentes, apresentação da pesquisadora às crianças, roda de conversa com as crianças com relação às propostas a serem desenvolvidas no quintal, encaminhamento aos responsáveis pelas crianças do Termo de Consentimento Livre (Apêndice A), com o objetivo de consultá-los sobre o uso de imagem e a participação das crianças. O mesmo tipo de termo foi encaminhado às professoras da instituição, solicitando autorização para participarem da pesquisa (Apêndice B).

Todas as crianças das duas turmas constituíram-se sujeitos participantes da pesquisa, porém tiveram seus nomes substituídos por uma letra do alfabeto, visando manter o sigilo da identificação, preservando as crianças de uma exposição.

No total, foram realizadas dez observações/intervenções, apoiadas nos registros com câmera fotográfica e no diário de campo, concebidos como instrumentos de registro. Dentre os episódios desenvolvidos, foram selecionados quatro, considerando a sua relação com o nosso objeto de pesquisa, que é: as interações na educação infantil são elementos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, pois por meio da brincadeira a criança acaba colocando em prática seus direitos e institui contato com o seu campo de experiência.

Todas as propostas foram combinadas antecipadamente com a professora regente, de forma a interferir minimamente na rotina das crianças. Cabe ressaltar que os episódios aconteceram por meio da organização prévia do espaço e de materiais.

Os episódios³ foram gerados pela pesquisadora após a observação da participação e interação das crianças nas propostas realizadas. Por exemplo, a pesquisadora preparou um espaço com diferentes materiais para que as crianças explorassem por um tempo livremente. Após esses momentos livres de exploração foram propostos temas (por meio da seleção de objetos), tais como: cozinha clínica veterinária, lanchonete e hospital.

O propósito era auxiliar a elucidação do problema de pesquisa, qual seja: **como as interações estabelecidas no quintal da instituição de Educação Infantil entre crianças e seus pares, crianças e adultos, crianças e espaços podem contribuir para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças entre 4 e 6 anos de idade?**

Entende-se, assim, que as interações vivenciadas nas brincadeiras carregam elementos culturais e sociais compartilhados pelas crianças e seus pares, construindo sua identidade.

³ De acordo com Pedrosa e Carvalho (1995), um episódio se define por um evento em que se apreende uma sequência interativa conspícua ou um trecho do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo espacial que formam e/ou da atividade que realizam. A delimitação é determinada pelo pesquisador na construção dos fatos observados.

Apresentam-se a seguir quatro episódios selecionados a partir da brincadeira de papéis sociais.

Episódio 1: Lanchonete

Numa manhã de outono, a pesquisadora organizou o espaço externo e coberto da instituição (o quintal estava molhado) diferentes objetos: madeiras, materiais não estruturados e outros, remetendo a **lanchonete, feirinha e sorveteria**, conforme Figuras 1, 2 e 3. Após a roda de conversa e anunciar que sairíamos para brincar, as crianças chegaram ao espaço preparado e foram ocupando os espaços, escolhendo com o que brincar. Dentre a diversidade de materiais e as possibilidades dadas às crianças, o tema Lanchonete começou a ser desenvolvido na brincadeira, pois ao se depararem com os objetos sobre as mesas, dentre eles utensílios domésticos e alimentos, iniciaram ações relacionadas à culinária na separação e no preparo do lanche.

Figura 1 – Lanche vegetariano



Fonte: Arquivo da pesquisadora, março de 2023.

Pesquisadora: [observando as crianças se organizando nos espaços aproximou-se].

Criança A: *Estou preparando um sanduíche, você quer?*

Pesquisadora: *Quero, sim, mas só tem uma coisa. Sou vegetariana.*

Criança A: [responde que está tudo bem].

Pesquisadora: *Mas você sabe o que é ser vegetariana?*

Criança A: *Sei, são pessoas que não comem nada de carne de bicho.*

Pesquisadora: *Na sua casa tem alguém que é vegetariano?*

Criança A: Não! [E entregou o lanche para a professora/pesquisadora].

Pesquisadora: *Vou me sentar e comer meu lanche. Nossa, está uma delícia! Você devia experimentar também.*

Criança A: *Vou fazer um para mim.* [Preparou o dela vegetariano também].

[Outra criança entrou na brincadeira, já separando as frutas e os legumes].

Pesquisadora: *O que você faz aqui na lanchonete?*

Criança B: *Sou o dono.*

Pesquisadora: *Ah! E o que você faz aqui na lanchonete?*

Criança B: *Olhe, já separei os alimentos.*

Pesquisadora: *Nossa, você separou tudo por cor. Por quê?*

Criança B: *Fica mais fácil do freguês escolher o que gosta.*

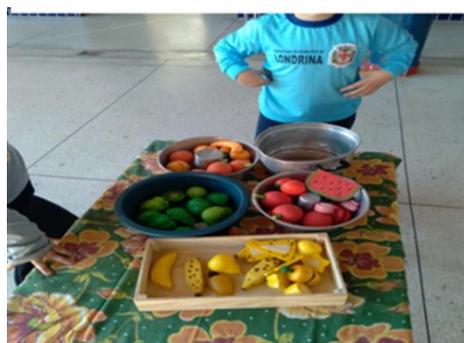
Pesquisadora: *Gosto de frutas vermelhas.*

(Diário de Campo, 2023).

Figura 2 – Bom apetite



Figura 3 – Seleção de alimentos



Fonte: Arquivo da pesquisadora, março de 2023.

Na lanchonete, a **Criança A** (conforme Figura 1) separou o pão, os legumes, as verduras, os ovos, o hambúrguer e os utensílios, como prato, garfo, e sua faca era uma barrinha de madeira.

Este episódio apresenta a atividade das crianças na preparação de uma receita, primeiramente um lanche, seguido da separação dos alimentos para apreciação do freguês, e apresenta-se como uma boa oportunidade para reflexão sobre a ampliação do repertório cultural da criança como fonte de desenvolvimento das formas mais elaboradas da consciência humana. Dentre as ações, como a produção do lanche, prendeu-me a atenção que a **Criança A** preparou um lanche vegetariano. As manifestações dela expressam o conhecimento que tem de seus vínculos com o real, que se tornou mais complexo ao explicar que pessoas vegetarianas não comem nada de carne de bicho.

Por meio de gestos e palavras ao operar os objetos, essa criança orientou-se na atividade e explicou sobre pessoas que são vegetarianas,

demonstrando o conhecimento que já tinha sobre o assunto, e ainda, começou a explorar os diferentes materiais.

Ao utilizar uma barrinha de madeira como faca e outra como garfo, fazendo a substituição dos objetos, a criança atribui um novo significado à barra de madeira, “o que evidencia o desenvolvimento da função simbólica da consciência em que o uso de objetos para substituir objetos ausentes e necessários à interpretação de papel exige a separação entre o campo real (ótico) e o campo do significado imaginário)” (Marcolino, 2017, p. 156).

A mistura de elementos nessa proposta entre objetos temáticos e os que não representam função social explícita, por exemplo as peças de madeira, possibilita à criança operar no campo dos significados, desenvolvendo a função simbólica da consciência, sendo possível evidenciar condições para o desenvolvimento da imaginação.

A brincadeira é uma reelaboração criativa de impressões do que a criança vivenciou. É a imaginação em atividade na construção de uma nova realidade que responde às aspirações e aos anseios das crianças (Vigotski, 2009).

Cabe destacar que a imaginação se inicia por meio da brincadeira de papéis sociais, sendo um produto dessa atividade e também das experiências vividas pela criança, que precisam ser diversificadas, com trocas entre as crianças, os espaços, os materiais e com a participação do adulto, questionando, propondo, se colocando a disposição em estar junto com a criança.

Por meio da brincadeira de papéis sociais, a criança tem a possibilidade de imitar situações da vida do adulto. Ao interpretarem os papéis de médico, veterinário, cozinheiro, as crianças experimentam diferentes atitudes, vozes e posturas ao interiorizarem modelos.

As ações no episódio a seguir reproduzem o conteúdo do trabalho pertinente às relações sociais do cozinhar. O papel do episódio denominado Cozinha se desenrolou conforme a interação que as crianças tiveram com os objetos organizados no espaço.

Episódio 2: Cozinha

Nessa manhã ensolarada, os materiais foram organizados no quintal da instituição, proposta realizada na cozinha da natureza — um lugar do CMEI que contém uma cozinha de madeira ao ar livre com panelas, assadeiras, forminhas, pia, talheres, copos, objetos reais e nenhum brinquedo. Nessa atividade, as crianças utilizaram também galhos, folhas, flores, terra e água.

Figura 4 – Brigadeiro



Fonte: Arquivo da pesquisadora, março de 2023.

Criança A: [Encheu uma tigela com água, colocou a mão, em seguida, umas folhas. Tirou as folhas e passou a colocar terra, e com a ajuda da espátula foi mexendo e acrescentando mais terra].

Pesquisadora: *O que você está fazendo?*

Criança A: *Brigadeiro.*

Pesquisadora: *Ai, que delícia! Parece que está ficando bom. Você me dá um, por favor?*

Criança A: *Ainda não, precisa dar ponto.*

Pesquisadora: *Ponto de quê?*

Criança A: *De bolinha, ainda não dá para enrolar. Já dou, tá, tia!?*

Pesquisadora: *Oba! Vou esperar.*

[Brigadeiro pronto, a criança saiu oferecendo aos amigos].

(Diário de Campo, 2023).

Nessa exploração do brigadeiro, foi possível perceber que, quanto mais a criança conhece as funções sociais dos objetos, mais as ações lúdicas também vão se aperfeiçoando, e aqui suas ações aparecem de forma que um objeto substitui o outro, dando um novo sentido social de representação. A criança se porta como se fosse “o adulto”, pois foi possível notar as ações encadeadas como se dá na vida real, evidenciando autenticidade da brincadeira quando ele relata que era

preciso dar o ponto de enrolar. A afirmação dessa criança expressa a realização de uma operação intrapsíquica de antecipação do produto desejado (Mello, 2012) em que combina as propriedades dos materiais disponibilizados no espaço, ao pensar a partir de suas impressões e percepções, de forma a conceber um produto que não existe, mas que está em vias de ser delineado (Vigotski, 2009).

Ao verbalizar que precisa “dar o ponto”, mostra que está trazendo conteúdo relacionado à família, como o ato de cozinhar. E ao oferecer o seu “doce” aos amigos, demonstra satisfação nessa interação com os seus pares.

De acordo com Vigotski (1995a), as crianças (re)elaboram a experiência vivida em seu meio social, edificando novas realidades de acordo com seus desejos, suas necessidades e motivações. Portanto, quanto mais essas crianças puderem usar de seus sentidos em experiências nas quais possam imaginar/ver/observar/interpretar, tocar, experimentar, mais aptas estarão a aprender, assimilar e criar.

Dessa forma, entende-se que quando a criança desempenha o papel do adulto, apropria-se do sentido social das atividades, aprende a ter consciência de suas ações, o autodomínio da conduta, a conter os próprios impulsos, usa vocabulário mais sofisticado, resolve problemas.

Outro episódio registrado foi denominado de Clínica Veterinária, em que foram observadas as relações das crianças e suas identidades assumidas na brincadeira.

Episódio 3: Clínica Veterinária

Nesse episódio, o espaço foi organizado de forma que as crianças tivessem acesso aos objetos reais, como estetoscópio, termômetro, jalecos, seringa, luva, caixa de medicamento (que ocasionaram disputa), assim como demais itens de plástico e brinquedos. A atividade lúdica e o conhecimento partilhados foram sendo construídos no decorrer do episódio, e é importante ressaltar que o cenário foi fundamental para o desenvolvimento da situação imaginária.

Figura 5 – Cuidando dos animais



Fonte: Arquivo da pesquisadora, março de 2023.

Criança A: [Solicitou que o paciente entrasse em sua clínica].

Criança B: *Doutor, meu cachorro está doente, ele quebrou a perna.*

Criança A: *Vou examinar ele, mas antes minha enfermeira vai pesar e fazer a carteirinha.*

Criança C: *quero ser veterinária. Tia, fala pra ele trocar.* [Contrariada, responde]: *Tá bom, A, mas depois a gente troca.*

Pesquisadora [intercedeu na situação buscando apaziguar as crianças]:

Criança C: *B, como é o nome do seu cachorro?*

Criança B: *Dingo.*

Criança A: *Vou dar uma injeção. Pronto, ele vai sarar.*

(Diário de Campo, 2023).

No início da brincadeira, uma criança externalizou a dificuldade de sair da posição que assume, em referências aos papéis principais, que representam uma hierarquia, e a Criança C mostrou-se contrariada por ter que esperar pela troca de papéis. Houve uma negociação entre as crianças sobre as funções ali apresentadas, quem seria o veterinário e quem seria enfermeiro ou atendente e o dono do cachorro (paciente). Ao ser solicitada pelas crianças, a pesquisadora, enquanto observava, buscou mediar na forma de proposta, a troca de papéis, depois de algum tempo decorrido do início da brincadeira, na tentativa de atender ao interesse das crianças.

Durante a brincadeira de papéis sociais da Clínica, na situação imaginária que conduz as regras e o desempenho de papéis, a criança age contra o impulso. Ao se submeter às regras do papel, como a Criança C fez, ela é impulsionada a atuar no papel em questão naquele momento. “Normalmente, a

criança vivencia a submissão à regra na recusa daquilo que quer fazer, mas, nesse caso, a submissão à regra e a recusa de agir por impulso é o caminho para a satisfação máxima” (Vigotski, 2008, p. 33). Nesse episódio, pontuam-se também outras funções psíquicas superiores, como a fala, as interações, o controle da vontade e a imaginação.

O desenvolvimento da linguagem foi identificado em diversas situações, mas destaca-se o momento em que o médico veterinário responde: “*Vou examinar ele, mas antes minha enfermeira vai fazer a carteirinha*”. Como explica Elkonin (2009, p. 236) “às crianças mais velhas não interessa este ou aquele papel, mas a perfeição com que está representando e aumenta a exigência de interpretá-los com veracidade”.

Nas ações praticadas aqui pelas crianças, que falaram seus nomes próprios durante a brincadeira com a manipulação dos objetos, foi possível perceber o interesse delas em participar e o uso dos objetos com seu fim social, o que faz pensar que tiveram alguma experiência ou presenciaram fatos semelhantes nas relações com os adultos, configurando as relações humanas. Entende-se, assim, que o modo de fazer uso desses objetos não aparece inscrito nos próprios objetos; ele é efetivado nas ações humana. De acordo com Elkonin (1998), o simples contato com os objetos não é suficiente para desencadear o jogo de papéis na criança. Precisa-se ter clareza que essa atividade somente poderá ser rica para o desenvolvimento psíquico da criança se for organizada de forma que as crianças observem e interajam com atividades diversificadas do mundo do adulto, por isso a importância de realizar passeios, visitas a outros lugares, a fim de ampliar o repertório cultural das crianças.

De acordo com as palavras de Leontiev (1978b), as aptidões humanas não são dadas pela hereditariedade, mas são apropriadas pelos sujeitos por meio das relações sociais.

O ponto central, então, do episódio da Clínica Veterinária se refere ao caráter da apropriação dos objetos e das interações ali estabelecidas, em que o conflito marca as relações interpessoais e as relações que permeiam o poder, o aceitar a condição representada nessa brincadeira de papéis sociais, a busca para a resolução do conflito. Foi possível verificar que as brincadeiras de papéis sociais potencializam as interações e possibilitam que a criança crie estratégias para o

convívio com os outros, de forma a reelaborar suas ações, seus conflitos, construindo suas culturas, promovendo o processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, na brincadeira de papéis sociais percebe-se como cada participante age em relação ao seu parceiro a partir da nova posição que cada um assume dentro da brincadeira.

A proposta organizada a seguir, que se denomina Hospital, ocorreu durante a semana da saúde e movimento na instituição, quando algumas ações voltadas a esse tema estavam acontecendo.

Episódio 4: O Hospital

Durante essa semana, foi possível proporcionar de uma forma lúdica a atividade e a organização do espaço voltados para os cuidados com a saúde, que contaram com materiais como: colchonete-maca, lençol, jaleco, estetoscópio, termômetro, máscara, luva, seringa, embalagens de medicamentos, espaço organizado representando uma sala de cirurgia. Essas eram as condições criadas para o desenvolvimento das brincadeiras de papéis.

Figura 6 – O nascimento do bebê



Fonte: Arquivo da pesquisadora, março de 2023.

Criança B: *Pode deitar, moça. O que você está sentindo?*

Criança A: *Meu bebê vai nascer.*

Criança C: *Eu vou te ajudar a deitar.*

Criança A: *Ai, ai! Eu tô com muita dor.*

Pesquisadora: *O que a doutora vai fazer?*

Criança B: *Vou dar uma injeção. Já vai passar [dirigindo-se à paciente].*

Pesquisadora: *E essa injeção é para dor?*

Criança A: *Sim, e o bebê vai nascer.*

[E assim, a Criança B tira o bebê, realizando o parto, e o entrega para a enfermeira].

Criança C: [Embala o bebê em um paninho e fala para a mamãe, a Criança A]: *Seu bebê é fofo, carrega ele.*

(Diário de Campo, 2023).

As crianças chegaram e foram se organizando pelo espaço, tomando iniciativa e assumindo os papéis no início da brincadeira: paciente grávida (Criança A), médica (Criança B), a enfermeira (Criança C). A Criança A já estava preparada, o bebê estava prestes a nascer. A enfermeira e a médica prepararam a maca e, no papel de médica, a Criança B aplicou uma injeção. Quando questionada pela pesquisadora sobre a injeção, a resposta foi de que era para parar a dor. Aqui entende-se que ocorreu a imitação, em que a criança, ao representar o papel de médica, faz o que um médico real faria, assumindo esse papel na situação social.

Esse episódio permite compreender a importância de uma experiência coletiva comum e das brincadeiras em conjunto com o espaço privilegiado de construção da cooperação, bem como da identidade do grupo e de cada um de seus membros e as ações articuladas entre a médica e a enfermeira, compondo um enredo rico com papéis e ações.

As crianças expressaram as significações que têm internalizado das relações sociais do trabalho hospitalar, em que os conteúdos como saúde, cuidado, nascimento foram o enredo da situação lúdica imaginária.

E por ali passaram outros pacientes, que foram examinados pela doutora representada pela Criança B. E as crianças foram trocando as funções, até que se esgotou o interesse pela brincadeira.

No rápido desenrolar dessa brincadeira, percebe-se que, ao imitar o adulto, a criança aprende a importância e o significado social que tem a atividade que está envolvida na brincadeira, representando a forma como se organizam e a atitude dos adultos próximos a ela. Apropria-se da cultura, do seu meio, da sociedade.

Para Vigotski (1996, p. 331), a imitação não significa a simples transferência direta ou mecânica da conduta de um sujeito para o outro, pois “[...] a imitação, se concebida em sentido mais amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento”.

Nesse episódio, tomou-se por base cada criança em suas interações durante a atividade da brincadeira de papéis sociais ali desenvolvida, a partir das relações por elas estabelecidas, e como representam seus núcleos, percebidos em suas falas, em que expressam o que sabem. Assim, compartilham e fortalecem o que estão pensando e aprendendo em um momento de interação que atua no processo de aprendizagem e desenvolvimento, construindo relações e vínculos da vida real das pessoas, inserindo-as no universo imaginário.

Foram disponibilizados diferentes materiais a fim de enriquecer o repertório cultural da brincadeira de papéis sociais das crianças e possibilitar o seu desenvolvimento. Entende-se a importância do professor em organizar o espaço junto às crianças, criar as condições temporais para que a brincadeira aconteça.

É importante destacar o que Elkonin (1998) nomeia como tema do jogo (aqui entendido como brincadeira de papéis sociais): o assunto que será reconstituído pela criança, pois trata-se das atividades humanas do mundo dos adultos. O conteúdo seria o aspecto central que gira em torno das relações sociais entre as pessoas na brincadeira relacionada ao tema, partindo daquilo que a criança conhece. Desse modo, o tema muda, já o conteúdo permanece.

Assim, pode-se dizer que a brincadeira de papéis sociais representa um fator imprescindível para o desenvolvimento, que ao apresentar temáticas diferentes, pode requerer das crianças a criação e a reestruturação de novas regras e papéis mais complexos. De acordo com a Teoria Histórico-Cultural, a importância da brincadeira de papéis se deve ao fato de que ela representa a atividade principal do período pré-escolar, e enfatizamos o quanto tal atividade é responsável por direcionar as mudanças significativas no psiquismo infantil e de sua personalidade, sempre sob a mediação dos adultos, brincando com as crianças e contribuindo para a riqueza dos enredos e argumentos.

A brincadeira de papéis sociais não é apenas um simples ato; configura-se como um meio de interação e descoberta, em que a criança pode imitar, imaginar e representar.

Considerando que a instituição de Educação Infantil deve potencializar os processos que envolvem esse tipo de brincadeira, é essencial o trabalho intencional do professor em oferecer a cultura mais elaborada.

Como afirma Elkonin (2009, p. 270), “[...] tudo isso acontece sob direção de adultos e não de maneira espontânea”, sendo assim, enriquecer a atividade das crianças é necessário para que ocorra seu desenvolvimento.

Durante a brincadeira de papéis sociais, as crianças utilizaram de diferentes objetos, como por exemplo

Vigotski (1998, p. 127) argumenta: “A ação numa situação imaginária ensina a criança a dirigir seu comportamento não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta de imediato, mas também pelo significado dessa situação”. Os episódios apresentados foram descritos para entender a criança numa perspectiva histórico-cultural. As discussões teóricas tecidas contribuem para refletirmos sobre o comportamento das crianças e suas interações, procurando identificar seu encadeamento acerca da brincadeira de papéis sociais e associando com o objeto do estudo, qual seja: as relações estabelecidas no quintal (ou, como foi apresentada, nos espaços externos).

Durante a brincadeira de papéis sociais, por meio das vestimentas, objetos, gestos e comportamento, as crianças assumiram uma situação imaginária, que contém regras de conduta. Com base nesses conhecimentos sociais, a criança se imagina como um profissional ou pessoa responsável pelo animal, ou dono de um estabelecimento, portando-se de acordo com as regras do comportamento humano. Cria ações e falas submetidas ao papel que está desempenhando, utilizando-se do conhecimento adquirido por meio da observação e da experiência interativa com o mundo dos adultos para reproduzir acontecimentos sociais.

Os papéis relacionam-se às características das brincadeiras e aos tipos de ações preferidos pelas crianças, como em algumas atividades que representaram hierarquia, a exemplo da clínica veterinária, mostrando, assim, que a escolha dos papéis obedece a determinada regra de valores e normas que conduzem as relações entre elas.

Algumas situações geraram discordâncias, como a definição dos papéis na clínica veterinária, em que uma criança externou seu descontentamento, resolvidos com negociação e ajustes para que a brincadeira continuasse.

As observações realizadas permitem afirmar que as crianças, nas interações entre pares, apresentaram um avanço quanto à linguagem, controle da conduta, quando participam e exploram as diferentes situações imaginárias.

Na sequência, são elencados os indicadores para análise, apresentando dois quadros descritivos: um deles com episódios e datas, e outro com tema, data, indicadores de análise, espaços organizados e fala das crianças.

Quadro 2 – Observações das brincadeiras de papéis sociais

DATA	OBSERVAÇÕES REALIZADAS
3/8/2023	Acompanhamento e observação P4 A
10/8/2023	Acompanhamento e observação P5 A
17/8/2023	Casinha: mamãe, papai, bebê
24/8/2023	Salão beleza: cabelo, maquiagem
31/8/2023	Cabanas encantadas
14/9/2023	Lanchonete: lanche vegetariano
21/9/2023	Construtor espacial
28/9/2023	Cozinha: brigadeiro
5/10/2023	Clínica Veterinária
19/10/2023	Profissões: motorista, vendedor
26/10/2023	Hospital: O bebê está chegando
9/11/2023	Barco, marinheiro, pescaria

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Quadro 3 – Análises das brincadeiras de papéis

TEMA	DATA	ANÁLISE	ESPAÇO ORGANIZADO	FALAS DAS CRIANÇAS
Lanchonete	14/9/2023	Ampliação do repertório cultural da criança, memória.	Pátio	<p><i>“Vegetariano são pessoas que não comem nada de bicho.”</i></p> <p><i>“Separei por cor, para ficar mais fácil do freguês escolher.”</i></p>
Cozinha	28/9/2023	Reelaboração de experiências vividas. Consciência de suas ações.	Quintal	<p><i>“Precisa dar ponto [...] Ponto de enrolar.”</i></p>
Clínica Veterinária	5/10/2023	Conhecendo a função social dos objetos. Predominância de hierarquia. Submissão às regras, atuando contra o que se deseja. Ampliação do vocabulário.	Pátio/Quintal	<p><i>“Doutor, meu cachorro está doente.”</i></p> <p><i>“Vou examinar ele.”</i></p> <p><i>“Quero ser veterinária.”</i></p> <p><i>“Tia, pede pra ele trocar.”</i></p> <p><i>“Qual o nome dele?”</i></p> <p><i>“Dingo.”</i></p> <p><i>“Vou dar uma injeção nele.”</i></p>
Hospital	26/10/2023	Ações articuladas entre as crianças. Desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a fala, ampliando repertório.	Pátio	<p><i>“Pode deitar, moça.”</i></p> <p><i>“Meu bebê vai nascer.”</i></p> <p><i>“Tô com muita dor.”</i></p> <p><i>“Vou dar uma injeção.”</i></p>

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Vale ressaltar que a escolha pelos episódios apresentados se deu porque inicialmente as crianças brincavam livremente, e os temas por elas escolhidos giravam em torno de casinha, comidinha, papai e mamãe, carrinho e ferramentas. Os espaços e os materiais organizados possibilitaram uma ampliação no repertório das brincadeiras de papéis sociais, contribuindo, assim, na construção

da identidade e da autonomia das crianças. Durante as interações com seus pares, foram aprendendo a respeitar regras, lidar com as diferenças e com os conflitos.

A partir disso, entendemos que é importante o papel do professor como mediador na brincadeira de papéis sociais, para enriquecer sua prática e ajudar a criança a organizar o espaço, os materiais, resgatando ações realizadas no cotidiano.

Reconhecendo a importância da relação entre os meios físicos da instituição para a organização, representação, percepção dos espaços e as relações ali tecidas pelas crianças e pelos adultos, a seguir será apresentada a organização dos espaços e dos materiais, enfatizando como contribuem para o desenvolvimento das crianças.

3 A ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO E A CONTRIBUIÇÃO NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS

[No quintal, a Criança A e a Criança B faziam uma lambanção sobre a mesa com terra e água].

Pesquisadora: *O que vocês estão fazendo?*

Crianças: *Brigadeiro para festa* [responderam rindo].

Pesquisadora: *Ai, que delícia! Amo brigadeiro! Posso comer também?*

Criança A: *Fique aí, não entre na cozinha.*

Criança B: *Estamos muito ocupadas, a festa é daqui a pouco, pode vir*
(Diário de Campo, 2023).

O diálogo apresentado na epígrafe do capítulo aponta para a forma de conceber os espaços, as crianças, suas ações e ocupações nesses lugares, transformando-os a partir das brincadeiras. Assim, propomos uma reflexão: ao pensarmos em espaços na Educação Infantil, quais imagens nos vêm à mente? A sala de aula é o único espaço de aprendizagem das crianças? O pátio e o parque da escola são destinados apenas para correr?

Este capítulo tem como objetivo compreender a organização dos espaços e sua contribuição para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, e, ainda, como as escolhas de materiais podem contribuir para potencializar novas aprendizagens. Refletindo sobre o espaço na Educação Infantil e sobre como sua organização pode contribuir para a aprendizagem das crianças, entende-se que a estruturação das áreas externas serve como elemento fundamental para a criança no conhecimento do mundo e de tudo aquilo que faz parte dele.

A partir das experiências que vamos construindo ao longo de nossas formações acadêmicas, percebemos que, dentre os espaços da instituição de Educação Infantil, as imagens que nos vêm à mente são de uma única sala como espaço destinado para a aprendizagem, e o pátio e o parque como lugares para brincar. É possível perceber também o quanto os professores desconsideram o movimento, o corpo da criança na brincadeira.

Existe ainda o pensamento de que somente em sala de aula é possível se desenvolver, que os demais espaços serviriam apenas como apoio para refeições e outras atividades livres. Como se fosse possível fragmentar e compartimentalizar aspectos do desenvolvimento infantil. Conforme afirma Tiriba (2012), estamos apegados à ideia de escola como local fechado, onde os

conhecimentos são transmitidos dos livros ou da cabeça dos professores para a cabeça das crianças.

Essas questões provocam e instigam nosso trabalho de pesquisa e nos levam a discutir do que a escola é feita, como a vida acontece nos diferentes espaços, e o modo como compreendemos a criança na instituição de Educação Infantil está diretamente relacionado ao modo como atuamos.

Compreender o espaço e sua importância para o desenvolvimento infantil na instituição exige uma reflexão sobre o que é esse espaço e que sentido atribuímos a ele. Pois, ao organizar o meio, o professor pode criar referências, possibilidades para a criança explorar e aprender a partir dos objetos ou materiais ofertados. E, assim, o professor pode torná-lo em um espaço educador e promotor de criatividade.

Desse modo, é importante pensar no espaço e na sua organização voltados para as crianças, para que sejam vistos como componentes que propiciem a autonomia e o desenvolvimento delas. Para que isso ocorra, de uma forma planejada, materiais, objetos e mobiliários devem ser adequados e acessíveis às crianças. Essa organização reflete a concepção que a instituição tem de criança e de infância, não estando limitado a uma simples organização de objetos.

Ao considerar a organização dos espaços como sendo fundamental nas práticas pedagógicas, influenciam diretamente nas relações entre as crianças e delas com o mundo. E devem garantir movimentação ampla, vivências, brincadeiras e a qualidade na Educação Infantil.

É preciso que seja pensada como um ambiente centrado na criança, pois essa organização, quando comprometida com a infância, educa e pode potencializar aprendizagens, conferindo suporte às experiências, às interações e à inclusão das crianças. Desse modo, a Educação Infantil tem um compromisso ético, estético e político-pedagógico de educar as crianças, de modo que acolha e respeite suas especificidades, promovendo seu máximo desenvolvimento, em um espaço que seja desafiador, provocador, convocador. Esses importantes princípios fazem parte das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e devem orientar o Projeto Político Pedagógico na Educação Infantil.

De acordo com esse documento:

O princípio ético, está relacionado à autonomia, à solidariedade ao respeito às diferentes culturas, às singularidades e ao bem comum como um todo; o princípio da estética envolve a sensibilidade e os processos de criação, liberdade e ludicidade; e o político, no tocante à democracia e ao direito à cidadania (Brasil, 2009, p. 26).

No referido documento, foram encontrados conceitos que apresentam aspectos relevantes relacionados às práticas pedagógicas e à relação do professor com as crianças e das crianças entre elas, envolvendo as experiências.

[...] as práticas pedagógicas da educação pela infância sinalizam a importância de garantir às crianças experiências que as possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade (Brasil, 2010, p. 26).

Nos estudos de Barbosa (2006), Forneiro (1998), Frago e Escolano (2001), Horn (2007), Lima (1989), Santos (1999), Tiriba (2018), Tuan (2013) e Zabalza (2007), são analisados os conceitos de ambiente e espaço: a) vinculados ao aspecto estético e acolhedor; b) relacionados aos aspectos funcionais, adequados aos recursos disponíveis, exercendo sua finalidade educativa; e c) caracterizados por frio, calor, luminosidade e segurança.

Os autores Zabalza (2007) e Horn (2004) estabelecem quatro dimensões inter-relacionadas para caracterizar ambiente: a dimensão física, a funcional, a temporal e a relacional.

A **dimensão física** se refere ao aspecto material do ambiente. É o espaço físico, suas condições estruturais, objetos e toda sua organização. Trata-se de arquitetura, decoração, disposição de materiais, pátio, parque infantil, as possibilidades de arranjos espaciais e físicos do que se denomina instituição de Educação Infantil.

A **dimensão funcional** se relaciona com a forma de utilização dos espaços, sua polivalência e o tipo de atividade ao qual se destinam. Os espaços e materiais podem ser usados autonomamente pela criança, com a mediação do professor. A polivalência se refere às diferentes funções que um mesmo espaço físico pode assumir, sendo um espaço pedagógico em constante construção.

A **dimensão temporal** trata da organização do tempo e dos momentos em que serão utilizados os diferentes espaços. O tempo das diferentes

atividades está necessariamente ligado ao espaço em que se realiza cada uma delas, como o tempo de brincar, de comunicar-se em assembleia, de contar histórias, o tempo do lanche. A dimensão temporal pode ser relacionada também à organização da rotina de uma instituição de Educação Infantil.

A **dimensão relacional** é quem e em que circunstâncias. Refere-se às diferentes relações que se estabelecem dentro da sala de aula, as quais são influenciadas pelos arranjos instituídos, tais como: a distribuição das crianças por faixa etária; a forma como se constitui a construção das regras na relação professor-criança; a divisão do trabalho que acontece nos pequenos ou grandes grupos; a interação do professor durante o desenvolvimento da atividade. Para esses autores, todas essas questões e muitas outras se configuram em dimensões relacionais do ambiente, uma vez que esse termo se refere ao conjunto do espaço físico e as relações que ali se estabelecem. Mostram que o espaço jamais é neutro, e o professor não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve transformar, personalizar o espaço onde desenvolve as tarefas, fazendo dele um lugar onde a criança possa encontrar o necessário que ofereça condições para se desenvolver (Zabalza, 2007; Horn, 2004).

Ao considerar a criança como sujeito, e o professor como aquele que cria as condições adequadas para a aprendizagem, os autores supracitados possibilitam uma ampliação do olhar sobre o espaço, o ambiente, pela organização e pela estética, que, sob a ideia de territórios da infância⁴, propõe um diálogo entre a pedagogia, a geografia e a arquitetura, em uma dinâmica de interação, ocupação e sua constituição (Zabalza, 2007; Horn, 2004).

Desse modo, pensar a qualidade da organização dos espaços das instituições de Educação Infantil é imprescindível para o desenvolvimento da criança. Por isso, entende-se que a organização é o eixo que sustenta uma boa prática pedagógica, que interliga as experiências sensoriais, físicas, estéticas, cognitivas e relacionais.

Sobre a importância do espaço, Malaguzzi (1999, p. 90) declara:

Valorizamos o espaço devido a seu poder de organizar, de promover relacionamentos agradáveis entre as pessoas de diferentes idades, de criar um ambiente atraente, de oferecer mudanças, de promover escolhas e

⁴ Manuel Delgado (2015) propõe a reinfantilização dos espaços urbanos, no sentido de restaurar a experiência infantil do urbano, o amor pelas esquinas, os esconderijos, os encontros fortuitos, o jogo.

atividades, e devido a seu potencial para iniciar qualquer espécie de aprendizagem social, afetiva e cognitiva. Tudo isso contribui para a sensação de bem-estar e segurança nas crianças. Também pensamos que o espaço deve ser uma espécie de aquário que espalhe as ideias, os valores, as atitudes e a cultura das pessoas que vivem nele.

Os espaços construídos para as crianças e com as crianças devem ser explorados por elas, em uma interação de aprendizagem, troca de saberes entre pares, de prazer, partilhas. Assim, o espaço se constitui em um lugar personalizado, flexível e aberto às necessidades das crianças, cujas identidades se constroem por meio das interações.

Horn (2004) comenta que os espaços teriam marcas significativas relacionadas aos objetos, aos cheiros que lhe concedem nuances, aos confrontos entre o conhecido e o desconhecido, sendo um lugar de convívio, encontros, vida coletiva, sobre o qual implica a dimensão da relação humana.

Nesse contexto, referimo-nos ao espaço como ilimitado e educacional, cujo tempo e materiais devem possuir uma íntima relação, não se resumindo apenas à construção, mas a como são vivenciados pelas pessoas.

Para Forneiro (1998), o termo **espaço** está relacionado ao físico, isto é, local para a atividade, que se caracteriza pelos objetos, materiais didáticos, mobiliário e decoração. Já o **ambiente** transcende a ideia de extensão, volume ou algo físico, pois se caracteriza por todas as relações que se estabelecem ali, como sendo a junção do espaço físico e as interações entre as pessoas.

O ambiente não é estático; é vivo, com movimento e pode ser um promotor de interações. Para Forneiro (1998, p. 233), o ambiente “fala”, transmite sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietações e não nos deixa indiferentes.

Diante dessas relações estabelecidas, essa organização envolve tempo de permanência no espaço, a funcionalidade que ele oferece aos que ali habitam e a organização dos objetos para o desenvolvimento das interações entre criança e criança e criança e adulto, relacionando o espaço como constituinte de suas intervenções da prática pedagógica na Educação Infantil, e deve estar em constante construção.

Martins (2010, p. 23), discursando sobre os conceitos de espaço, afirmou que “[...] para definir espaço é necessário investigar as aproximações com estudiosos das áreas da Psicologia, Pedagogia, Geografia e Arquitetura”. As

principais contribuições acerca disso são os estudos de Forneiro (1998), Horn (2004), Lima (1989) e Santos (1999). A autora concluiu que,

[...] embora as crianças nomeiem os espaços de sua preferência e aqueles dos quais não gostam, estes estão mais relacionados com as atividades possibilitadas pelo próprio espaço e autorizadas pelas educadoras, do que pela sua estrutura física em si. As crianças preferem espaços que oferecem liberdade de escolha sobre os brinquedos e os colegas com quem brincar (Martins, 2010, p. 98).

Isso enfatiza a importância em darmos autonomia de escolha para as crianças, para que elas possam ser ativas no desenvolvimento de sua percepção sobre os espaços. Elas podem demonstrar questões que os próprios adultos não são capazes de perceber, construindo seus próprios significados e sentidos para as coisas e os lugares. Respeitar a criança como ser ativo em seu próprio desenvolvimento pelas questões relacionadas às interações sociais, entendida como convivência em seu meio, em sociedade e com suas experiências vivenciadas, como Vigotski (2010, p. 681-701) apresenta:

Para compreender corretamente o papel do meio no desenvolvimento da criança sempre necessário abordá-lo não a partir de, creio ser possível formular dessa maneira, parâmetros absolutos, mas sim, a partir de parâmetros relativos. Além disso, deve-se considerar o meio não como uma circunstância do desenvolvimento por encerrar em si certas qualidades ou determinadas características que já propiciam, por si próprias, o desenvolvimento da criança, mas é sempre necessário abordá-los a partir da perspectiva de qual relação existe entre a criança e o meio em dada etapa do desenvolvimento. Pode-se falar disso como se fala de uma regra geral que frequentemente se repete na pedagogia de que é necessário migrar dos indicadores absolutos do meio para os indicadores relativos, ou seja, para esses mesmos indicadores, mas tomados no que concerne à criança.

Como afirma Mello (2010), a criança é um ser ativo que condiciona essa relação, mudando o processo de desenvolvimento conforme se apropria das experiências humanas. Ainda de acordo com a autora, o desenvolvimento da criança tem implicações diretas na organização do espaço da escola da infância, nas situações vividas, na cultura na qual as crianças estão inseridas e tem acesso na escola.

Como professora, pesquisar sobre a organização dos espaços amplia nossa intimidade com eles e também as possibilidades de transformação,

construindo um contexto. É possível habitar esses espaços e deixar nossas marcas, transformando-os com as ações de nossos corpos em uma inter-relação.

Para Horn (2004, p. 14), “[...] o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições”, sendo resultante da leitura que o professor faz do grupo pelo qual é responsável e de suas necessidades. De acordo com essa autora, é por meio do espaço que podemos contribuir ou não para a formação dos aspectos subjetivos e cognitivos das crianças, além disso, o espaço é também um incentivo para a criação de ambientes que sejam desafiadores e repletos de estímulos (Horn, 2004).

O espaço possui materialidade, veiculando conteúdos socialmente construídos por meio dele. Isso posto, entende-se que os espaços são campos de acontecimentos onde existem tensionamentos e afetos únicos que acontecem a partir das relações com os objetos e com as pessoas.

Assim, é possível projetar espaços de uma maneira diferente do tradicional: espaços agradáveis e flexíveis em um ambiente de confiança e segurança, que encorajem as crianças a avançarem em suas potências.

A partir do exposto, convém destacar que as escolhas conscientes sobre ambientação, cores, formas e materiais podem refletir nas possíveis construções pedagógicas. Pois o ambiente resulta da qualidade da organização funcional do espaço, sendo um local multissensorial, para que as crianças habitem, apropriem-se, vivenciem e encontrem seu lugar dentro dele.

Como afirma Hoyuelos (2006, p. 97), a qualidade do espaço-ambiente é uma das estratégias para desenvolver o princípio da escola como âmbito estético. Dois princípios colocados pelo autor são: “[...] construir pedagogia é sonhar com a beleza e com o insólito” e “educar supõe devolver as capacidades narrativas da sedução estética”.

Cabe ressaltar que o sentido da **estética** aqui empregada diz respeito à criatividade, à sensibilidade e à liberdade, que se fazem presentes na organização e no planejamento dos materiais dentro da rotina da Educação Infantil, a qual envolve as condições sociais, culturais e históricas dentro da instituição. Significa pensarmos a estética para além dos padrões do belo e estático.

A experiência estética, de acordo com Vechi (2013), é a linguagem expressiva, que envolve conhecimentos da arte e da cultura, num campo ampliado

das linguagens simbólicas, poéticas, expressivas, em que tanto as linguagens visuais quanto outras estão presentes “[...] como a construção de pensamentos e sentimentos dentro de uma educação” (Vechi, 2013, p. 129). Estética revela cuidado e cultivo de uma presença viva, ampliando as interações entre as pessoas nas experiências do dia a dia.

E para que aconteça essa diversidade de linguagens, é importante que a organização do espaço seja versátil, com possibilidades de movê-los, substituí-los, organizá-los de diversas maneiras, ganhando novas formas e configurações, contemplando escolhas diferentes e simultâneas de propostas e brincadeiras em função do que as dinâmicas de relações, ações e intencionalidade pedagógica possam criar, permitindo que as crianças desenvolvam pesquisas, estratégias e habilidades para solução de problemas (Hoyuelos, 2006).

Nesse sentido, a criança, ao ingressar na Educação Infantil, deve passar pela ampliação de suas experiências, suas percepções e pela construção de novos significados, novos conhecimentos de forma lúdica.

Malaguzzi (1999, p. 27) afirma não ser fácil definir estética com simplicidade e clareza, mas a coloca como uma “[...] atitude de cuidado e atenção com aquilo que se faz, é desejo de significado, é maravilhamento, curiosidade”. Para ele, a percepção sensorial, o prazer, a sedução são motivadores da aprendizagem, levando a uma relação com as coisas, proporcionando as interações.

Entende-se, assim, que a estética, no pensamento de Malaguzzi (1999), está direcionada para que as crianças possam exercer a exploração, a apropriação e a construção de conhecimento, por meio de imaginação, sensações, emoções e percepção própria sobre o mundo. O autor ainda pontua que a estética não está ligada somente à arte, ela “[...] transpõe os limites entre diversos campos do saber e se torna modalidade de investigação, chave de interpretação, lugar de experiência” (Malaguzzi, 1999, p. 36).

Ao tratar da educação estética, Vigotski (1999) chama a atenção para as dificuldades de se compreender sua natureza, seu significado, seus objetivos e seus métodos. Em seu entendimento, há uma série de critérios moderados sobre o papel da estética na vida infantil, sendo a maioria propensa a reduzir seu significado ao entretenimento e ao gozo. Para esse autor, “[...] a percepção estética supõe um movimento que envolve contradição, transformação e

que se assemelha ao movimento de catarse⁵, no qual acontece uma espécie de conversão dos sentimentos” (Vigotski, 1999, p. 338).

A experiência estética pode ser marcada pela sensibilidade, pelo que nos conecta com diferentes acontecimentos, como um espaço bem-organizado, que convida, suscita ritmos.

Ainda, Vigotski (2003, p. 234) destaca: “[...] a vivência estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior”. Nesse sentido, a escola é espaço estético educativo, lugar privilegiado de investigação dos processos de autonomia e independência que se produzem no e com o espaço físico.

Apoiando-se nesses argumentos de que os espaços e os materiais expressam valores estéticos, é possível refletir sobre como cada elemento material e espacial, ao se apresentar em uma escola, revela um amplo leque de escolhas, e que essas escolhas revelam nossa intencionalidade.

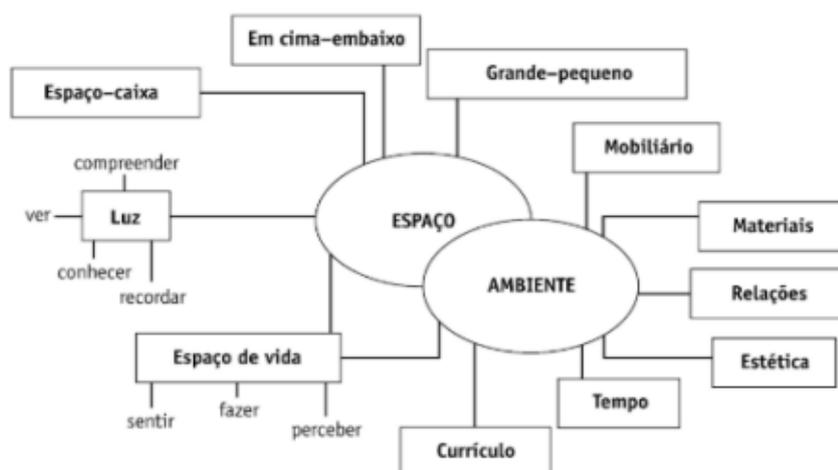
Zabalza (2007) afirma que o espaço enquanto eixo importante do currículo e potencializador da qualidade da educação infantil deve ocorrer de três maneiras: como o lugar adaptado para a execução da ação docente; como elemento esteticamente organizado que pode ser alterado, instrumentalizado pelo professor, de acordo com a finalidade das atividades; e como fator de aprendizagem integrado aos demais elementos e atores do projeto educacional.

Conforme mencionado anteriormente sobre a relação de espaço, lugar e ambiente, foi possível entender que todo lugar é constituído a partir de um espaço e que este ganha nova configuração à medida que as pessoas vão ocupando, atribuindo sentido e significado, desencadeando processos, dos quais derivam seus materiais e suas relações. Respeitam-se os interesses, as necessidades das crianças de forma a desenvolverem suas potencialidades conforme sua relação com o mundo.

Nesse processo, apresenta-se a seguir a imagem de um esquema no qual Zabalza (2007) estabelece uma diferença entre os espaços e os ambientes, mas que estão relacionados entre si.

Fluxograma 2 – Elementos associados aos conceitos de espaço e ambiente

⁵ Vigotski (1999) concebe a catarse como a característica principal da reação estética. São processos nos quais emoções e sentimentos são transformados, reelaborados, conferindo-lhes novo sentido.



Fonte: Zabalza (2007, p. 232).

Conforme o esquema, os espaços vão ganhando uma configuração que ultrapassa seu aspecto material, atravessados pelos afetos e pelas interações. Zabalza (2007) destaca que a forma como organizamos os espaços e cada uma de suas áreas e seus elementos reflete diretamente o valor que lhes damos e a função que lhes outorgamos.

É importante que o espaço da Educação Infantil seja compreendido, na sua organização e nas relações estabelecidas ali pelos sujeitos, criança-criança, criança-adulto, criança-espaço, com sua estrutura física e material. É dessa relação que advém o entendimento de contextos sob as influências externas e internas e que estão diretamente relacionadas à importância de uma prática pedagógica que promova a interação e a aprendizagem das crianças em seu máximo desenvolvimento.

Os autores discutidos nos apresentam que uma escola deve ter vida, sendo um lugar de significados, objetos, pessoas. Um lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é onde se estabelecem as interações vitais para o desenvolvimento das crianças.

A partir dessa ponderação, reconhece-se a importância das normativas⁶ para Educação Infantil, que preveem que as propostas pedagógicas dessa etapa devem respeitar os princípios: **éticos**, que correspondem a práticas

⁶ Às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2009). Com sua primeira versão em 1999 e atualmente fixada pela resolução CNE/CEB n.º 5/2009 e revisadas pelo CNE/CEB n.º 20/2009, a diretriz propõe um amparo legal normativo para a Educação de 0 a 5 anos .

educativas que consideram a participação nas quais as crianças possam ser consultadas, possam expressar suas interpretações e opiniões, ter seus sentimentos, saberes e conhecimentos respeitados e escutados; **estéticos**, em que a expressão “culturas infantis”, de uso mais recente, refere-se às configurações espaciais e temporais do contexto em que as crianças vivem com outras crianças, mediadas pela cultura — para elas, essas produções lhes possibilitam dar sentido ao mundo; e **políticos**, nos quais a promoção dos direitos das crianças à educação e à infância começa a ser efetivada desde a defesa de princípios como a equidade e a qualidade no atendimento até a definição da proposta pedagógica dos estabelecimentos de Educação Infantil enquanto promotores dos direitos humanos, especialmente dos bebês e das crianças pequenas.

Diante disso, o espaço organizado pode ser compreendido como conteúdo social construído, suas formas espaciais são provisórias, pois não é dado como acabado, e pode ser modificado conforme as relações nele estabelecidas.

Para Ostetto (2012), quando o espaço infantil está adequadamente organizado, com propostas diferenciadas e situações diversificadas, ampliam-se as possibilidades de exploração e de pesquisas infantis, exercita-se a autonomia, a liberdade, a iniciativa e a livre escolha das crianças. Entende-se que a construção de um bom ambiente, para se tornar eficaz, requer uma escolha de materiais ricos, acessíveis, variados em qualidade e em quantidade. A escolha atenta de materiais é aspecto importante para que as relações e conexões se estabeleçam de forma que a criança possa gerar processos contínuos de investigação e exploração.

Tonucci (2008, p. 14) se refere aos materiais como “pontes entre o eu interno da criança e o eu externo”, são possibilidades de materializar (formas e estruturas) os conceitos de interpelar a cultura. Acerca disso, Magalhães e Lazaretti (2019, p. 145) afirmam que “[...] o modo como organizamos o tempo, o espaço e os materiais e a forma como os adultos e crianças ocupam e interagem nesses espaços revelam como concebemos o trabalho pedagógico com as crianças da educação infantil”.

Essas reflexões traçadas sobre espaço-ambiente, sua organização contribui com as práticas educativas, sem perder de vista a participação das crianças para essa construção. Um espaço esteticamente organizado, que ofereça segurança, qualidade, que permita a criança ser, estar, criar, imaginar e se expressar. Do ponto de vista de Malaguzzi (1999), espaço é o que documenta. As

paredes, o chão e também o teto devem ser usados para a mostra das atividades produzidas pelas crianças, não se restringindo somente ao interior da sala, mas acessíveis a toda a comunidade, pois o espaço pode ser capaz de compartilhar as vivências e as relações estabelecidas entre as crianças e seus pares e entre as crianças e os adultos.

Os diferentes autores citados defendem um espaço construído para e com as crianças, valorizando suas produções, seu percurso de aprendizagem e contribuindo para a memória do grupo com as marcas que são deixadas ao longo do ano.

Desse modo, reconhecendo a importância da relação entre os espaços físicos da instituição para organização, representação, percepção dos espaços e as relações ali tecidas pelas crianças e pelos adultos, a seguir será apresentado um breve relato sobre a arquitetura e os recursos físicos da instituição pesquisada.

3.1 A ESCOLHA DE MATERIAIS

Para começar a tratar sobre o tipo de material que pode compor o espaço educativo, recorre-se à ideia central de como esse item está diretamente ligado à ação da criança para com ele. Nesse ponto, material refere-se aos objetos que disponibilizamos para que as crianças explorem e ampliem seus repertórios culturais.

Não se pretende, nesta pesquisa, aprofundar sobre cada tipo de material, mas sinalizar alguns como elementos que contribuem com a qualidade da organização dos espaços e, conseqüentemente, com o desenvolvimento da criança.

Bons materiais para a criança explorar e brincar são aqueles cujos atributos físicos possuem riqueza e variedade de efeitos, que podem gerar diferentes tipos de interação, ampliar as possibilidades de uso, sendo provocador e estético.

Durante a organização do espaço e dos materiais, busquei trazer um olhar de múltiplas linguagens integradas, com o propósito de ir sensibilizando os sentidos e os significados para as crianças. Essas experiências compartilhadas mobilizam nossos corpos e movimentos, possibilitando o processo de experimentação, exploração e desenvolvimento. Acredita-se que a organização

tanto dos espaços como dos materiais oferece um modo de interação que se estabelece entre as crianças, possibilitando um olhar estético por meio da diversidade de elementos, provocando transformações.

Como afirmam Ceppi e Zini (2013), a materialidade dialoga com a subjetividade do sujeito, traz emoção e sentimentos, evoca memórias afetivas, potencializa criatividade e inventividade da criança ao entrar em contato com o material.

De acordo com Gandini (2019, p. 66), “[...] os materiais são veículos para expressar e comunicar e fazem parte do tecido de experiências e dos processos de aprendizagem das crianças, em vez de serem produtos separados”. Tudo o que envolve a pessoa na escola não é neutro, por isso existem inúmeras possibilidades de o professor selecionar os materiais e espaços que poderão potencializar o desenvolvimento das crianças.

Na elaboração de cada espaço a ser organizado está a grande importância da disposição dos materiais, uma vez que isso pode facilitar ou potencializar determinadas ações e condiciona as relações de intercâmbio entre as crianças (Dubovik; Cippitelli, 2018). Sendo assim, a escolha dos materiais a serem introduzidos não é casual. Sua existência, sua variedade e sua exploração são fatos que levam a criar alternativas em termos de atividade para as crianças (Barbosa, 2009).

Barbosa (2009) enfatiza que não basta somente colocar a criança em contato com diversos materiais. É necessário criar condições para que ela interaja com os itens de modo a desafiar sua competência, e que eles estejam organizados de maneira que ela possa interagir, criar, imaginar, construir e, principalmente, brincar.

Nessa direção, de acordo com Ceppi e Zini (2013), a escolha do material se origina na interpretação do adulto e no confronto entre o adulto e a criança. E é preciso lembrar que essa escolha deve contar com a colaboração das crianças e ficar acessível a elas.

Ceppi e Zini (2013) trazem algumas características e particularidades que permitem à criança explorar a riqueza de materiais por seu cromatismo, sua polissensorialidade, multifuncionalidade, tamanho, cor, forma, matéria, sua relação entre material e a obra de construir, o que nos leva a pensar em como organizá-los nos espaços.

Existe uma abundância de materiais gratuitos produzidos nas marcenarias das cidades. São sobras de retalhos de madeiras, bobinas de linhas que viram brinquedos em potencial, que permitem às crianças descobrirem possibilidades ocultas nos objetos, e elas, com sua criatividade, vão construindo e transformando esses materiais.

Considerando que as crianças apresentam uma receptividade para o uso de materiais como madeiras, pedras, sementes, pétalas, folhas, galhos, conchas, areia, terra, água, plásticos, barro, papelões, é possível oferecer inúmeras ocasiões para atuar, manipular, explorar, construir e transformar, interagindo com sua materialidade, comunicando-se e estabelecendo relações. Com o uso desses materiais, elas exploram as possibilidades conceituais, empilhando, colocando em fileira, colocando dentro e fora, esvaziando e enchendo, agrupando, separando e empurrando etc.

Pensando sobre os tipos de materiais que podem compor os espaços educativos, define Tonucci (2008, p. 11):

Se por materiais queremos indicar tudo aquilo com o que se faz algo, que serve para produzir, para inventar, deveríamos falar de tudo que nos rodeia, desde a água à terra, das pedras aos animais, do corpo, as palavras inclusive das plantas e a nuvem [...]. Também as roupas brinquedos e livros. Porque tudo isso pode ser material para construir nas mãos de uma criança que vive em um ambiente onde inventar é lícito e desejável.

Partindo dessa afirmativa, a escolha cuidadosa e criteriosa de materiais e objetos que irão compor os espaços são aspectos importantes para que ali se estabeleçam as interações e relações, contemplando escolhas diferentes e simultâneas de propostas de investigação e brincadeiras.

Acredita-se que o uso desses materiais não estruturados pode possibilitar o desenvolvimento das crianças e restitua o sentido ao que já é conhecido ou já foi experimentado e que possam ser ressignificados ou reinventados pelas crianças.

Entende-se que a escolha e organização de materiais que sejam ricos, acessíveis, variados em qualidade e quantidade, que devem ser substituídos com o tempo, de forma a garantir o contexto, possam prover a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. É necessário que os professores experimentem o uso desses materiais, sua potencialidade na organização de um espaço criativo,

para que as crianças possam ir além do comum e desenvolver sentidos em suas expressividades.

Como afirma Barbosa (2006), a existência de um vasto repertório de materiais escolhidos pelo professor, adequado às crianças, é um elemento que pode ampliar as atividades das rotinas, criando novas ações, fazendo com que as crianças possam realizar brincadeiras coletivas e individuais. Nesse sentido, organizar os materiais e os espaços está diretamente articulado com a mediação do professor, que a partir da observação da criança poderá interferir no espaço de modo a promover uma harmonia entre o que o espaço oferece e o que a criança necessita.

Dessa forma, torna-se imprescindível pensar a escolha dos espaços e materiais para além dos fins didáticos, compreender que são elementos essenciais na organização das propostas e rotinas. Desse ponto de vista, considera-se o espaço e sua organização estética sob a perspectiva de como é ocupado e como se dá a sua constituição, que dependem da intencionalidade educativa que possam incrementar as oportunidades de desenvolvimento e criação, bem como gerar no professor uma consciência que redefina suas práticas pedagógicas, para que qualifique e enriqueça a participação das crianças nas organizações das atividades.

A organização dos espaços, bem como os materiais disponibilizados, são promotores das brincadeiras e de outras situações lúdicas, e todos os aspectos que envolveram a brincadeira de papéis sociais, permeando as relações entre as crianças, a professora e a aprendizagem, favoreceram as interações de acordo com a intencionalidade pedagógica.

4 O QUINTAL DA ESCOLA: DESEMPAREDARDAS CRIANÇAS PARA PARTILHAR EXPERIÊNCIAS E CONSTRUIR RELAÇÕES

Fomos formados no mato – as palavras e eu. O que de terra a palavra se acrescentasse, a gente se acrescentava de terra. O que de água a gente se encharcasse, a palavra se encharca de água. Porque nós íamos crescendo em par. Se a gente recebesse oralidades de pássaros, as palavras recebiam oralidades de pássaros. Conforme a gente recebe formatos da natureza as palavras incorporavam as formas da natureza.
(Barros, 2008, p.171)

Essa epígrafe traz uma questão: pensar sobre como o autor evidencia uma vida concreta, um olhar que comunga com as coisas simples e a intimidade com a natureza, fazendo-nos refletir sobre do que é feita a infância. Pensar a criança e a natureza como uma grande unidade, em que a criança é como um ser em iniciação, e a natureza como vida em si.

É um olhar que falta em nossa moderna e acelerada sociedade, rotulada pela correria e falta de tempo, e, infelizmente, essa agenda corrida que muitos adultos tem sido transferida para os filhos, deixando-os imersos nessa rotina.

O objetivo deste capítulo é **analisar as interações vivenciadas pelas crianças e seus pares, crianças e adultos, crianças e espaços**. O desemparedar das crianças para a partilha de experiências e as possibilidades de construção das relações sobre o encantamento das crianças com os espaços externos aliados à natureza também será discutido enquanto ambientes de vivências e interações das crianças como seres da natureza e da cultura.

Muitas vezes envolvidas pelo ritmo de vida dos pais — com acesso às tecnologias e às condições da urbanização —, vemos crianças confinadas, privadas de brincar nos espaços externos. Visando, ainda, a uma educação pautada no desenvolvimento cognitivo e em inovações tecnológicas que perspectivam um futuro imprevisível, a impossibilidade de vivências, interações e explorações tem causado prejuízo ao seu desenvolvimento integral.

Ao entrar na instituição de Educação Infantil, muitas vezes esse cenário não muda por não se ter a compreensão de que as áreas externas são parte importante de uma prática pedagógica. Os espaços são pensados e organizados somente pelas professoras, sem a participação das crianças, centrado na ação

educativa. Suprimindo as conexões das crianças com a natureza, controlando seus movimentos, em prol de uma prática entre quatro paredes, regulando o acesso ao quintal e aos espaços externos e em contato com a natureza. Percebo nas práticas docentes que, quando o explorar o lado de fora acontece, funcionam como moeda de troca e em momentos pontuais, e as crianças passam longos períodos nos espaços fechados, intermináveis esperas, de submissão à rotina que não respeita os ritmos próprios.

Como afirmam Cabanellas e Rubio (2020, p. 43), “[...] o ritmo é uma dimensão essencial inerente a tudo que está vivo e a busca pelos tempos infantis nos leva adentrar em seus ritmos que nos revelam mundos já esquecidos”.

Conforme os autores, o ritmo é uma atitude vital, tecido de múltiplos sentidos na percepção da realidade que demarcam autonomia e alteridade nos atos de escutar, acolher, investigar e provocar distintos modos de conhecer-se a si mesmo e aos demais (Cabanellas; Rubio, 2020).

Considerando o período em que a criança permanece na escola, algumas por até oito ou dez horas diárias, sujeitos aos ritmos da rotina, elas pouco ou quase nada têm de acesso aos espaços externos com terra, areia, vegetação, ar livre (Tiriba, 2018). A autora relaciona o que chama de emparedamento nas instituições com três fatores (Tiriba, 2006, p. 9): primeiro é a função do emparedamento como estratégia capitalista, na qual o distanciamento da natureza fere o controle dos corpos, gerando a “produção dos corpos dóceis” que o capitalismo necessita. O segundo é o fato de haver uma relação “do mundo natural com a sujeira, a desorganização, a doença, o perigo, ou seja, tudo o que ameaça o cotidiano da vida”. O terceiro é a “supervalorização da aprendizagem em sala de aula”, quando o conhecimento passado ou ensinado é visto como mais importante do que as construções que as crianças fazem a partir das experiências e vivências.

Isso evidencia o modo como as instituições vêm lidando com o conhecimento ao longo dos anos, na perspectiva da transmissão e da detenção do conhecimento, com atividades realizadas preponderantemente em espaços fechados.

Contrapondo essa rotina, Freire (1992) defende que podemos compreender que pela corporeidade existimos e que o movimento é uma forma de expressão humana. Em consonância a essa afirmação, Tiriba (2018) defende o corpo em sua totalidade, no qual mente e essência humana não podem ser

desconsideradas do restante do corpo por se tratar de um corpo potente que se movimenta, pensa, sente, produz saberes e se desenvolve nas interações com o meio, com os outros.

A criança é todo movimento, pois é por meio disso que ela adquire controle de seu corpo e interage com o mundo que a cerca, ampliando seus gestos e posturas corporais, manifestando seus desejos.

Assim, com a finalidade de explicar o quanto os espaços externos são ambientes de aprendizagem, Tiriba (2018) criou o termo emparedamento, referindo-se às práticas escolares que aprisionam os corpos infantis em espaços internos e não promovem o contato com a natureza.

Considerando as afirmações de Tiriba (2018), entende-se que o desemparedar vai muito além de uma simples atividade ao ar livre, pois essa ação requer planejamento, intencionalidade, tempo, que permitam à criança explorar, investigar e experimentar os espaços externos de diversos modos. Suas pesquisas apontam as relações entre o desequilíbrio ambiental e o aprisionamento das crianças nas instituições de educação, e destaca que se faz necessário desconstruir a ideia e a realidade de uma vida-escolar-entre-paredes.

Provocada por essa colocação, é possível refletir sobre a potência dos espaços existentes na escola, que possibilitem a conexão com a natureza, com práticas pedagógicas para além da sala de referência, pensadas com qualidade de vida.

Louv (2016) faz uma crítica ao distanciamento entre as crianças e o mundo natural, e como as experiências longe da natureza estão esvaziadas de sentido, uma vez que se perde a habilidade de vivenciar o mundo diretamente, gerando, como ele chama, o Transtorno de Déficit da Natureza, termo cunhado para os impactos negativos relacionados ao distanciamento das crianças da natureza e de oportunidades de brincar e aprender ao ar livre.

É perceptível como afastamento da criança em relação à natureza traz consequências negativas à saúde, ao bem-estar e ao planeta. Dentre esses prejuízos à saúde está o aumento da obesidade e do sobrepeso, que acomete uma em cada três crianças brasileiras (Instituto Alana; Instituto Desiderata, 2020). Assim como vem pesquisando também o Grupo de Dependências Tecnológicas do Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas de São Paulo, que atende a crianças viciadas em smartphones, videogames e tablets, incapazes de se relacionarem sem ser

virtualmente, de manterem a concentração e até mesmo de darem sequência a um raciocínio lógico. Há relatos de crianças com pouco mais de 2 anos de idade que não comem e nem vão para a cama se não tiverem com um aparelho ao lado (Campos, 2022).

Nesse sentido, é imprescindível que as crianças tenham oportunidade de permanecer em contato direto com os espaços externos e com a natureza e, com isso, viver diferentes experiências.

Louv (2016) acrescenta o quanto é benéfica a interação e o contato da criança com a natureza para seu desenvolvimento físico e emocional. Estar em um ambiente natural, expressar-se com autonomia e segurança e realizar descobertas potencializam os estímulos sensoriais, como ver, tocar, cheirar, ouvir. Aprender a respeitar todas as formas de vida, descobrir a origem de tudo, ações que, de acordo com Louv (2016), precisam ser resgatadas, pois a criança precisa tanto da natureza quanto a natureza precisa dela.

É impossível negar a origem natural de nosso corpo, de nosso meio de vida, pois somos parte da natureza. Conforme afirma Krenak (2022), o que as crianças aprendem desde cedo é colocar o coração no ritmo da natureza. O desemparedar também implica escutar as crianças, acolher seus desejos, suas expectativas e demandas, respeitando as vontades de seus corpos, do movimento, do explorar diferentes espaços, reconhecendo a potência das interações e das brincadeiras fora das quatro paredes (Tiriba, 2018).

A importância da escuta ultrapassa a simples captação do som, para aprofundar-se nas demandas da criança como ser humano e suas complexidades, todos os sinais devem ser ouvidos. Aprender a reconhecer todos os sons da criança, com afeto e disposição para transformar a escuta em vínculo. Assim como dar voz a ela, significa considerar, perceber, promover autonomia, reconhecer a criança como indivíduo pleno, capaz e dotado de subjetividades, um sujeito com direitos.

É preciso superar a prática programada tendo o professor como o único que escolhe, organiza e planeja o que, quando e como a criança irá aprender, em que “[...] o desejo e o direito de brincar vem perdendo espaços e sofrendo ameaças em vários aspectos, pois são contidas nos espaços internos” (Tiriba, 2018, p. 3).

Como afirma Mello (2009, p. 1), é a importância do “protagonismo compartilhado”, em que a relevância da atividade bem planejada, enquanto

mediadora de relações, reconhece as especificidades do processo de humanização entre crianças e adultos. Outros desafios que dificultam o desemparedamento das crianças nas instituições, como justificativa dos professores, conforme afirma Tiriba (2018), são: a falta de espaço propício para as interações entre a criança e seus pares, a pretensa preservação da integridade física das crianças relacionadas ao não se sujar ou se machucar, a ideia de indisciplina associada à liberdade dos corpos e seus movimentos, as demandas organizativas e a reação dos pais.

Referente a esses posicionamentos, Tiriba (2018) conclui que as vivências são decididas a partir da conveniência dos professores que se ocupam das tarefas rotineiras, acompanhadas, muitas vezes, de amplos períodos de espera pelas crianças, restringindo as brincadeiras e a interação com seus pares.

Assim, o desemparedar das crianças vem para romper com a lógica de que só se aprende dentro da sala de aula, em espaços fechados, com pouco tempo ou quase nenhum para as brincadeiras em espaços abertos.

Nessas concepções, Tiriba (2018) revela a pouca importância atribuída ao corpo e às atividades nos espaços externos. E vem demonstrando a urgência de se romperem as paredes de cimento das salas de aulas convencionais, escolhendo espaços externos aliados à natureza como cenário para suas vivências, brincadeiras, descobertas e aprendizagem, dizendo sim ao desemparedamento da criança.

O rompimento com o confinamento humano, provocado pelos limites das paredes da instituição, quando analisado na perspectiva dos benefícios oriundos do desemparedamento das crianças, assume-se como valioso método interventivo para dissolução de entraves de ordem subjetiva como hiperatividade e déficit de atenção, os quais afetam o cotidiano escolar (Barros, 2018).

O desemparedar das crianças precisa ser garantia diária nas instituições de Educação Infantil, e não restrita a um curto período na rotina delas. De acordo com Tiriba (2018), as crianças têm verdadeiro fascínio pelos espaços externos porque são lugares de liberdade, onde as vivências têm fruição, o adulto não controla seus corpos e o desenvolvimento integral é a prioridade, e não apenas o desenvolvimento das capacidades intelectuais.

Esse reconhecimento da potência da natureza e como ela possibilita o desenvolvimento das crianças perpassa pela valorização das brincadeiras, sendo

essa sua atividade principal, e quando se encontra em um espaço privilegiado, interagem entre si e com o mundo natural e cultural.

Como afirma Piorski (2016), as crianças vivem o mundo em sua inteireza, de corpo inteiro; desse modo, implica as reconhecermos em sua integralidade, suas narrativas vividas e expressadas dentro desse processo complexo de existência.

Viver na natureza representa um grande desafio para as crianças, e estar de corpo inteiro significa estar com os pés no chão, sentir e brincar com terra, lama, grama, areia, pedrinhas, gravetos, vento, água, ar e fogo. A forma de convívio, a relação das crianças com a natureza, as descobertas que fazem entre elas mesmas podem ser denominadas de “cultura da infância”, isto é, um conjunto de fatos culturais da infância: as experiências em plenitude de liberdade do ser humano (Hortélio, 1987).

As crianças devem sentir, tocar, explorar, fazer, relacionar-se e interagir com o que está a sua volta para conhecerem a si mesmas e ao mundo no qual estão inseridas, sendo acolhidas em seus desejos, suas escolhas, inseguranças, inquietações e sendo respeitadas nas vontades desse corpo que fala através das cem linguagens da criança (Mallaguzzi, 2016).

Compreende-se que o mundo é carregado de invenções, criações, descobertas e poesia, e para tal, o olhar pesquisador deve ser focado nas formas como as crianças desenvolvem suas brincadeiras com esses elementos, como elas se relacionam entre si, com os adultos e com o quintal. Pensar em uma proposta educativa de desemparedamento para as crianças, como afirma Barros (2018), evoca uma pedagogia sensível da escuta, uns olhares atentos para aquilo que elas nos mostram e nos solicitam. Isso implica romper com o saber voltado para o adulto e reconhecer as crianças como seres potentes, repensando o processo de construção do conhecimento que se firma em uma mediação compartilhada, tendo por ética tudo aquilo que a natureza pode nos oferecer.

Por meio das interações e da brincadeira (Brasil, 2010), as crianças ampliam o seu conhecimento ao explorar o quintal. O brincar nos espaços externos, em contato com a natureza, é indispensável na educação da criança, visto que possui função importante para o seu desenvolvimento, uma vez que é por meio disso que ela se movimenta, interage, cria e explora o seu mundo.

4.1 O QUINTAL: BRINCAR NA NATUREZA E COM ELA

O modo mais eficaz de conectar as crianças com a natureza é também conectar-se à natureza. Se as crianças percebem um verdadeiro entusiasmo em nós adultos, vão se apropriar desse interesse.
(Louv, 2016, p. 177)

Diga-nos como brincou, e diremos quem tu és!

Quem na vida não carrega as lembranças e experiências marcantes e significativas da infância? Os cheiros, os sabores, os sons, as cores, as texturas, as temperaturas, os bolsos cheios de tatu-bola, o subir em árvores, o brincar no “campinho”, o banho de chuva. A imaginação e as brincadeiras eram as palavras de ordem nessa infância, em que tantos quintais foram os cenários principais para tantos companheiros de aventura. Era um tempo vivido intensamente, marcado pela duração de nossos interesses e desejos. Das brincadeiras, éramos protagonistas, criando, transformando, buscando tesouros escondidos. Em meio à natureza, experimentávamos terra, areia, água, plantas, lama, pedras, gravetos, insetos, sementes, que interagiam conosco. Porém, hoje, de onde vemos o mundo?

Hoje, a perspectiva da criança em ter esses contatos com a natureza está nas escolas, que muitas vezes não respeitam os direitos das crianças por não entenderem que o quintal pode ser um espaço educativo. Sendo que, na verdade, o quintal e sua natureza proporcionam experiências empíricas, tanto para as crianças quanto para nós, adultos, possíveis de serem vividas em poucos outros espaços da vida cotidiana.

A palavra natureza (Becker, 1969) tem origem no latim (*nasci, nascor*) e significa nascer, crescer, ser criado. Refere-se a uma visão processual da vida. Para os povos da antiguidade, a natureza era vista como um todo dinâmico, em eterno movimento, em todos os aspectos humanos. O que faz gerar, nascer a vida.

Se conseguirmos interpretar os olhares curiosos, a expressão de alegria das crianças, fica claro que os espaços externos são eleitos os melhores lugares da instituição. O quintal é o espaço primordial, portador de vida, com múltiplas possibilidades, desafios e aventura, lugar reconhecido para o estabelecimento da relação das crianças com a natureza.

Assim, serão trazidas aqui as experiências investigativas das práticas pedagógicas trabalhadas nos espaços externos, no quintal, explorando com as crianças o máximo da natureza por compreender que ela é um campo fértil para as crianças vivenciarem o bem-estar, descobrirem sobre si e sobre os outros e sobre as coisas que as rodeiam.

O brincar no quintal, além de possibilitar conhecimentos importantes sobre o mundo natural e social, oferece às crianças situações que as ajudam a desenvolver seus sentidos, aprender a contemplar, sentir a natureza.

Tem-se o propósito de romper com o confinamento, que muitas vezes impõe uma prática pedagógica em que a prioridade são as mesas, as cadeiras, a rotina, enquanto o brincar acontece “se der tempo”.

Na sala de referência (emparedadas), são perceptíveis os efeitos sobre as crianças, como irritabilidade, falta de atenção, baixa motricidade, desequilíbrio emocional. Portanto, o brincar no quintal, o contato diário com a natureza fomenta autoconfiança, capacidade de escolha, resolução de problemas e tomadas de decisões, contribuindo com o desenvolvimento integral das crianças mobilizadas pelos seus desejos e interesses.

Para Piorski (2016, p. 61), “[...] nutrir o aparelho sensorial da criança das formas fundamentais, dos materiais primitivos, das substâncias que sustentam as coisas, é almejar uma pedagogia de repercussões internas”.

A natureza proporciona diversas experiências e encantamento para as crianças, pois é um espaço de convivência com diferentes formas de vida. É possível perceber as paletas de cores com as mudanças das estações do ano, o surgimento de diversas plantas a partir de uma semente que germinou e cumpriu seu ciclo de desenvolvimento, é possível ver uma flor e logo o seu fruto, com suas cores, sabores e necessidades de cuidado.

Conforme Barros (2018, p. 47) afirma, “[...] as atividades de sensibilização e de experimentação podem e devem ganhar espaço crescente nos processos de formação das crianças”.

Para além disso, que é real viver nesse quintal, mostra-nos o potencial que a natureza tem em despertar o imaginário das crianças, verdadeiros tesouros. A terra vira comidinha, bolo, as folhas, decoração para os pratos elaborados, os galhos viram espadas, bonecos, as árvores, refúgio e proteção. É perceptível as questões sociais (Vigotski, 1998a) que se desenvolvem nas

brincadeiras e interações entre as crianças, relacionado a partilha ao imitar o mundo a sua volta.

Desse modo, os espaços externos, com suas qualidades e multiplicidades de estímulos e possibilidades de interações, têm um efeito importante na formação dos seres humanos. Os ambientes naturais são lugares de encantamento, de brincadeira e alegria e lhes propiciam um amplo sentimento de bem-estar. “Desde criança sentimo-nos profundamente ligados ao universo e nos colocamos diante dele num misto de espanto e respeito. A natureza tem a força necessária para despertar a imaginação criadora e o campo simbólico da criança” (Piorski, 2016, p. 44).

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível que as crianças possam estar em contato direto com a natureza, vivendo experiências, criando sentidos, construindo saberes.

Os documentos legais apontam para as práticas pedagógicas dos professores e a relação da criança com a natureza devem constituir-se em experiências que, de acordo com o artigo VIII das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “[...] incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza” (Brasil, 2009, p. 18). O propósito de promover o contato da criança com a natureza é uma forma de reconhecer os princípios da vida que criam, transformam, conservam. Desenvolvendo sua capacidade de identificar sentimentos, como aprender a amar e cuidar da terra, reconhecer e respeitar os elementos que sustentam nossa vida, como o fogo, a água, a terra e o ar, as plantas e os animais.

Para Tiriba (2018), a natureza também possibilita que as crianças explorem de maneira coletiva ambientes ao ar livre, descobrindo abrigos, esconderijos, escorregadores, partes duras, moles e escaláveis. Assim, de acordo com a autora:

[...] o bom encontro existe quando entramos em contato, quando vivemos um encontro com algo ou alguém que aumenta a nossa potência, nos fortalece; e o mal existe quando esse encontro nos fragiliza, entristece, decompõe despotencializa (Tiriba, 2018, p. 36).

Estar no quintal, de forma a senti-lo, tocá-lo e vivê-lo com todos os sentidos, em sua inteireza, muitas vezes significa estar de corpo inteiro, com o pé no chão, sentir e brincar com terra, lama, areia, pedras, gravetos, vento, água, ar e fogo. Sentir as diferentes texturas, consistências e temperaturas. E também significa estar aberto aos bons encontros, por isso possibilitar às crianças o contato com a horta, o jardim, as árvores, os pássaros, os insetos é mostrar o que o ambiente externo nos oferece e nos proporciona, sendo um espaço onde o corpo se movimenta experimentando a liberdade.

Dessa forma, precisamos conhecer, compreender e observar mais os elementos que configuram o brincar das crianças e entender que todos nós somos seres da natureza, de seus ciclos e elementos, e que tudo se interliga e se mistura como os quatro elementos. Um espaço muito apreciado e explorado pelas crianças no quintal da instituição de ensino aqui abordada é a horta, pois promove o contato com elementos naturais, interações e brincadeiras. Ali, as crianças aprendem conceitos de ciências e também brincam ao preparar seu alimento por meio das brincadeiras de papéis sociais e as experiências desenvolvidas. A horta da instituição teve sua estrutura desenvolvida de forma que as crianças pudessem circular em seu entorno, com altura adequada, possibilitando a conexão entre elas.

Figura 7 – Horta mandala



Fonte: Arquivo da pesquisadora, 2023.

Conforme o Projeto Político Pedagógico, a horta no CMEI existe desde 2015, inicialmente com pequenos canteiros em formato retangular, construído

com tijolos (Londrina, 2023). A necessidade em promover a interação e o cuidado com o meio ambiente conduziu ações juntamente das crianças desde a construção da horta até a colheita, que, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, “Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais” (Brasil, 2009, p. 26). O objetivo era de que todas as crianças da instituição pudessem plantar, cuidar, colher e melhorar a alimentação, pois ao participarem da preparação dos alimentos que colhem, passam a saborear e se interessar por diferentes tipos de verduras, legumes e frutas.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, em 2019 houve a ampliação da horta, que passou para um formato de Mandala, feita com telhas recicladas, construída em uma altura para que todas as crianças tivessem acesso, e seu formato em espiral dá um atrativo lúdico de labirinto. Pensada para ser autossustentável, seu formato possibilita economia de água na irrigação, controle de pragas, com o plantio de ervas nos canteiros de fora e hortaliças nos canteiros centrais, e diversidade no plantio, promovendo microclimas. Construída por professores, familiares e com o apoio de um engenheiro agrônomo, a horta recebeu o nome de **Espaço vida saudável**, eleito por meio de votação realizada entre alunos da instituição e seus familiares (Londrina, 2023). Aprender a cultivar é também saber esperar. É aprender a noção do tempo entre a semente germinar, brotar e a planta se desenvolver. É perceber o vento, a chuva e que, quando ela não vem, precisamos irrigar.

Conhecer as sementes, as ferramentas, escolher o que plantar. Trabalhar a terra para o cultivo e, assim, cultivar o saber, o conhecer e o cuidar no coletivo, seguindo o ciclo da vida, o plantar, desenvolver, colher, se alimentar replantar, colher e se alimentar novamente.

Como diz o poeta Milton Nascimento (De Magia [...], 1981, faixa 3): “A pulsação do mundo é o coração da gente”. Somos natureza, e cada um de nós é parte essencial em seu pulsar constante. Quando plantamos com as crianças e proporcionamos vivências junto à natureza desde a primeira infância, resgatamos o sentimento de pertencimento.

O ato de plantar é um caminho para nutrir o vínculo emocional entre as crianças e a natureza, de modo que elas possam exercer sua autonomia e

vivenciar suas novas descobertas. Em outras palavras, a horta se constitui como lugar de ser e estar em interação com os outros

Ao preparar a terra, as crianças veem a vida presente no solo e passam a compreender o mundo e a si mesmas com as próprias mãos. E assim vamos trabalhando com a criança a força e a delicadeza, a insistência e o convencimento, o desenvolvimento motor e o sensorial.

Explorando o quintal, as crianças recriam espaços, reinventam a realidade, experimentam interação, reelaboram conhecimentos construídos socialmente, reproduzindo-os.

Isso implica compreender que o conhecimento do mundo é internalizado por meio das interações dos humanos entre si, da cultura da qual são parte. Para Piorski (2016, p. 44), a brincadeira “[...] proveniente da experiência da criança em contato com a natureza é a nossa porta de entrada rumo a essas reservas simbólicas da produção humana”. O brincar na natureza e os brinquedos naturais que estão interligados aos seus quatro elementos possuem significados essenciais, pois à medida que a criança vai participando de experiências, tendo contato com esses elementos como água, ar, terra e fogo, ela vai se afeiçoando, envolvendo-se com o cuidado com a vida e construindo sentidos sobre a importância da natureza.

Nós precisamos de ritmos que expressem e referendem os ciclos da natureza e seu desenvolvimento, portanto, precisamos entender como a natureza se organiza. No quintal, as crianças podem perceber esses ciclos nos dias quentes de verão, dias floridos da primavera, o frio com o inverno, o outono com as folhas secas no chão e as plantas que se desenvolvem a cada estação do ano.

Para Barbosa e Horn (2022), o quintal é um laboratório aberto ao ar livre para as crianças intercambiarem com a natureza. Esses espaços oferecem apoio às crianças nas experiências desafiadoras, incitam uma atitude de coragem ante o desconhecido, de cuidado e atenção, sugere enfrentamento de situações novas com espírito de aventura, oferecendo referência de responsabilidade e cuidado com o outro.

Pensando nisso, a organização do quintal envolveu atividades com espaços e materiais reais, estruturados e não estruturados, e naturais como: utensílios de cozinha, elementos da natureza como galhos, flores, folhas, sementes,

baldes e pás, tecidos para cabanas, cordas e caixotes de madeira, água e fogo. A partir desses elementos, as crianças organizaram diferentes brincadeiras.

O contato com a natureza e todos que ali habitam, bem como com os quatro elementos (água, ar, terra, fogo) que nos rodeiam e com os quais evoluímos, é uma experiência fundamental para o desenvolvimento, pois aguçam o potencial criativo, que brinca, descobre, cria e recria mundos com inteireza.

A brincadeira envolvendo os quatro elementos da natureza possibilita ampliar as visões, os repertórios e os conhecimentos. Essas experiências abrem um grande leque de caminhos para a investigação e a imaginação das crianças, aguçando seus sentidos.

Como afirma Barbieri (2022, p. 49), “[...] cada experiência que temos é única e, intransferível, podendo ser compartilhada, mas jamais transferida para outra pessoa”, portanto, o papel do professor é permitir à criança gerir essas experiências. É necessário conhecer e compreender mais do que cada elemento natural (terra, água, fogo e ar) sugere um tipo de movimento, possibilidades de exploração, pois cada possui propriedades específicas e mexem com nossos sentidos, conforme figura a seguir:

Figura:8



Pensando nas diversas possibilidades dessa relação, o quintal, com toda sua vitalidade, riqueza do próprio brincar, foi o “laboratório” para as crianças nessa experimentação, dando asas à criação.

As crianças se expressam por diferentes linguagens, revelando o que pensam e sentem por meio de seus gestos e movimentos. Aqui foram expostas algumas experiências com o intuito de fazermos uma reflexão sobre o brincar nos espaços externos relacionados ao tripé natureza-criança-escola.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2009), a brincadeira e as interações devem ser eixos norteadores das propostas curriculares da Educação Infantil e garantem a convivência e a relação com outras crianças, além de brincadeira, saúde, liberdade, proteção e apropriação de conhecimentos. Assim como afirma Vigotski (2009), o jogo infantil transforma a criança, graças à imaginação, para os objetivos produzidos socialmente. Matéria-prima para conhecermos a história das civilizações.

No brincar que envolve elementos da natureza, e de que as crianças são autoras, reinventam e interagem entre si com os objetos, constroem linguagens. A aprendizagem é um processo que envolve o corpo inteiro, o espaço externo, e as situações apresentadas foram enriquecedoras para o desenvolvimento das crianças. Para Pereira (2013, p. 45),

[...] a aquisição desse reconhecimento de risco trazido pelo próprio elemento age como uma experiência de autocontrole que ecoam positivamente na ação daquelas que necessitam viver situações que envolvam aceitação de limites e controle de gestos impulsivos.

Todos os elementos que fazem parte da natureza se interligam, misturam-se. A diversidade, a plasticidade, a longevidade e a simplicidade são características naturais com riqueza sensorial capazes de despertar todos os sentidos: visão, audição, tato, paladar e olfato.

Por meio das ações das crianças com **fogo, água, terra e ar**, os elementos naturais mostram a cada experiência sua potencialidade, como afirma Piorski (2016), em que cada um sugere um tipo de brinquedo, com movimento e olhares específicos. O diálogo da imaginação com a natureza guia a brincadeira com cada elemento, desenvolvendo autoconfiança, convivência, cooperação.

Somos seres integrantes da natureza, e ao proporcionar um encontro das crianças com os elementos naturais, estamos lhes possibilitando um encontro com seu espaço natural, permitindo que elas se sintam parte desse espaço, mas também capazes de modificá-lo.

Podemos criar ambientes ricos para que as crianças brinquem, explorem, mas a maior gama de diversidade de sensações é provocada pelos ambientes naturais, que envolvem as crianças com os sons do vento, o cantar dos pássaros, as texturas e temperaturas que é possível experimentar, a harmonia dos tons das cores das plantas e do céu, tudo isso conduzido pelas mãos do professor.

As experiências com a natureza envolvem as crianças de corpo inteiro, que, de acordo com Tiriba (2006, p. 10), colocam-nas em contato com a realidade, “[...] em vários tipos de conhecimento interligados que têm a mesma importância: conhecimentos científicos, estéticos e poéticos”.

Assim, pensou-se no corpo e na memória e nas relações que ocorrem no quintal. Com os dizeres dos índios xikrins, o que o corpo faz, o coração não esquece, pois é pelo corpo que acessamos toda nossa ancestralidade (Cohn, 2000).

Entender que o brincar no quintal com sua multiplicidade de espaço, o contato com os elementos naturais, organizados com qualidade, de forma compartilhada faz com que o processo de transformação perpassa a ação, o espaço, o tempo juntos em nosso fazer. E assim conheceremos a nós mesmos e ao outro, podendo colocar em prática nossa imaginação, percepção e a busca da conexão com a natureza.

Criar ambientes e experiências no quintal para que as crianças brinquem e se relacionem possibilitou, por meio da interação entre elas, que se desenvolvam, contemplem a produção do conhecimento científico, apreciem e cuidem da natureza, criando vínculo afetivo.

Vimos no Capítulo 2 que as crianças se apropriam das brincadeiras, agindo sobre os objetos, produzindo ações compartilhadas com alguém que atue com ela. Porém, para que isso ocorra é preciso ter critério e prioridade na eleição de como colocar esses objetos, na organização dos espaços e na mediação adequada, pensando em como é possível enriquecer o diálogo, a construção e a interação de forma a favorecer o desenvolvimento das crianças. Planejar a organização dos espaços envolve refletir sobre o tempo para organização, para quem planejar? Para quem planejar? Implica também conhecer quem é a criança, como vemos esse sujeito e seus interesses, de forma a garantir sua integridade física e seu bem-estar.

Esse assunto é debatido sob orientação de alguns autores, os quais sugerem que a participação das crianças nos espaços externos se dá para além de sua simples incorporação em um planejamento educacional com fins didáticos.

É perceptível a curiosidade e o encantamento das crianças com as propostas de atividades ao ar livre, o contato com a terra, a água, o sol, o ar, as plantas e tudo que habita o quintal. O desemparedar das crianças é imprescindível para entendermos que o movimento infantil é o de proximidade com os elementos da natureza e que deve ser compreendido como direito humano (Tiriba, 2018).

As práticas do desemparedamento são entendidas como promoção da saúde física e mental das crianças, favorecendo seu desenvolvimento integral.

De acordo com Barbosa e Horn (2022, p. 88): “Além das vivências exploratórias e de imaginação nos espaços naturais, é importante pensarmos nos modos de qualificar essas interações das crianças com a natureza, com momentos prazerosos de aprendizagem”.

Nesse sentido, esta pesquisa assume uma linha afetiva, poética e tem como finalidade fomentar as reflexões acerca das interações e brincadeiras nos espaços externos, além de sensibilizar professores e gestores sobre a importância de garantirmos às crianças seus direitos por meio de experiências nos espaços naturais, respeitando tempo, diversificando e organizando materiais que garantam as interações, levante hipóteses para seu processo de aprendizagem sobre o mundo físico e natural.

Propor as atividades com as crianças no quintal é entender que não basta somente oferecer espaços organizados, mas que essas atividades devem vir forma que se crie um ambiente material e relacional e que possibilite à criança: escutar o som dos passarinhos, pisar descalço na terra, tocar as árvores e até subir nelas, observar o sol, as nuvens, fotografar insetos, plantas, frutas e animais, fazer caminhada e o ócio criativo. Entende-se, então, que o quintal e os espaços externos são a descoberta, são a junção de elementos novos com referências antigas, devem possibilitar à criança a exploração de tudo a sua volta, investigando, analisando e tirando suas próprias conclusões sobre o meio. A partir disso, ela vai construindo seu conhecimento, o qual, enriquecido por um professor, contribui para novas experiências e para seu desenvolvimento.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Bernardo da Mata é um bandarria velho, andejo, fazedor de amanhecer e benzedor de águas. Ele aduba os escuros do chão, conversa pelo olho e escuta pelas pernas, como os grilos. Ele é o que falta para árvore ser gente. Ele mora em minha fazenda, em cujo quintal montou uma Oficina de Transfazer Natureza. Na oficina, Bernardo constrói objetos lúdicos, _vela de prender silêncio, aparelhos de ser inútil, beija-flor de rodas vermelhas etc.
(Barros, 2010, p.322)*

Nessa epígrafe, nota-se que tudo que é importante para Barros (2010) vem do simples, do puro, em seus adjetivos, designa o que é singelo. Ele ressalta na poesia sua relação com a natureza como ser integrante, integrador e ao mesmo tempo o que provoca mudanças nela.

Buscou-se, nesta pesquisa, conforme aponta Barros (2010), a relação do simples e universal, o incorporar a natureza. Enxergar, ainda, com olhar de professora/pesquisadora aquilo que tem me afetado, as escolhas feitas, as limitações colocadas e os caminhos ainda por percorrer

Esta pesquisa se articulou entre reflexões teóricas acerca da brincadeira, da imaginação e do movimento em torno do **objetivo de analisar as relações tecidas no quintal da instituição de Educação Infantil entre criança e seus pares, criança e adulto, criança e espaço**, e como contribuem com o desenvolvimento psíquico na idade pré-escolar.

Foi possível evidenciar que as brincadeiras no quintal contribuíram para o desenvolvimento das crianças, as quais aprenderam a superar desafios, a aprimorar a autoconfiança e o autocontrole da conduta, possibilitando a convivência, fortalecendo os vínculos afetivos e a interação social. Os resultados indicaram que a organização do espaço e tempo é uma das condições necessárias para que as interações aconteçam e, ainda, a diversidade de possibilidades e contato com a natureza contribuem para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças por meio do engendramento de funções psicológicas superiores, tais como: atenção, memória e imaginação.

As crianças puderam também explorar um ciclo de movimentos como: correr, pular, escorregar, girar, subir, descer, escalar, trepar. Adquiriram, assim, uma melhora em sua destreza corporal, domínio espacial, fortalecimento da

musculatura, ampliação do repertório. e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A partir da problemática anunciada na pesquisa, foram apuradas as respostas, com apoio em autores-educadores, ambientalistas, autores geógrafos, arquitetos e autores da Teoria Histórico-Cultural, os quais deram suporte para as discussões sobre o desenvolvimento e a cultura humana.

Como suporte teórico-metodológico para a pesquisa, optou-se pela pesquisa-ação por entender que me possibilitaria, enquanto pesquisadora, estar mais próxima das crianças. A fim de aproximar os sujeitos envolvidos e o espaço da pesquisa, buscou-se, por meio de observações, propostas de intervenções, registro escritos no Diário de Campo e fotografias, uma melhor aproximação com os aspectos estudados.

Dessa maneira, foram obtidos alguns dados escritos e fotográficos que, no decorrer da pesquisa, foram organizados e, assim, possibilitaram fazer análises das propostas observadas durante a participação das crianças nas atividades no quintal, com a aproximação da natureza, bem como na representação da brincadeira de papéis sociais (Lanchonete, Hospital, Clínica Veterinária, Cozinha), argumentos relacionados às atividades.

Também foram identificados processos psicológicos em níveis reais e iminentes de desenvolvimento nas crianças, como a imaginação, o controle da conduta, a fala, a função simbólica da consciência, a ampliação do repertório, o conhecimento de si e do outro. O estudo criou possibilidades para que a brincadeira de papéis se desenvolvesse. Foram identificadas, nas brincadeiras, situações imaginárias e reais, representações de relações sociais que envolvem trabalho coletivo, partilha, desenvolvimento da linguagem e aquisição de repertório cultural.

Vale reafirmar que, apesar de uma gestão-coordenação que acredita na existência de equilíbrio no uso dos espaços e nas interações das crianças com o quintal, ainda há uma rotina centrada em atividades dirigidas e programadas pelo adulto a partir de uma determinada ordem, com começo, meio e fim, o que não confere à criança o direito de explorar e descobrir.

Com a elaboração desta escrita e a partir dos dados gerados, foi possível evidenciar que o contato das crianças com a natureza na Educação Infantil, em espaços externos, por meio das brincadeiras de papéis sociais, materiais organizados e disponibilizados, pode provocar inúmeras possibilidades de relações,

combinações, investigações e invenções a partir das ações das crianças e das proposições das professoras, enriquecendo o contexto educativo.

É importante termos a consciência de que não se trata apenas de mudar a sala de aula de lugar, levando as crianças de espaços fechados para espaços abertos, num cenário diferente. Trata-se de uma grande oportunidade de o professor transformar esse cenário em parte do processo de aprendizagem, utilizando o quintal e os espaços externos com todos os elementos que puder oferecer para contribuir com o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

Ao acompanhar as crianças durante as propostas, argumentou-se a possibilidade de aproximação com os espaços e a natureza como portadores de grandes possibilidades para o trabalho pedagógico. Pois, de acordo com Tiriba (2012), Lima (1989) e Tonucci (2012), existe ainda uma compreensão dicotomizada de que é a mente que aprende e que o corpo deve ser controlado, somado a uma ocupação dos espaços marcada pelo relógio, e há a insegurança higienista de que o contato com a natureza oferece riscos à saúde, sem considerar que a falta desse contato também pode provocar doenças.

As diferentes intervenções propostas nos espaços externos na e com a natureza evidenciou que a circulação das crianças demanda planejamento, organização, escuta e olhar atento a seus apelos. As possibilidades de realizar ações, relações, assim como suas qualidades, está diretamente ligada à qualidade da mediação. A organização dos materiais também merece atenção. Nesse sentido, foi apresentada nesta pesquisa uma categorização de materiais que possibilitaram a aproximação das crianças e a exploração dos espaços organizados, que as crianças incorporaram em suas brincadeiras, conferindo-lhes status.

Foi possível, no desenrolar desta pesquisa, perceber o encantamento, as descobertas, as experiências vividas como promotoras das interações e das brincadeiras, tanto para as crianças quanto para a pesquisadora e para as professoras das turmas.

Nosso quintal pode ser lugar que cria o inesperado, lugar que proporciona vivências, encontros, lugar de alimentar a curiosidade, de contemplação, lugar de aprendizagem, de interação, de experiências de corpo inteiro. O desemparedar das crianças implica reconhecê-las como sujeitos de direito, respeitando suas necessidades, mas criando novas situações.

A partir dessas reflexões, assegura-se pelo desemparedar das crianças o estabelecimento das relações afetivas nos espaços externos, no quintal, onde elas podem sentir e viver essa relação com a natureza.

As experiências vividas nos espaços externos, a partir da mediação da pesquisadora com diferentes materiais, foram entendidas como promotoras do desenvolvimento das crianças, levando-as a se conhecerem melhor, assim como conhecerem o mundo e como podemos nos relacionar com ele. Conforme já mencionado, e como confirmam os ensinamentos dos índios xikrins, “[...] o que passa pelo corpo, passa pelo coração”, aumentando a potência de agir.

Para assegurar os direitos das crianças e tudo que está envolvido nesse processo complexo de humanização, falar, estudar, pesquisar, refletir sobre nossas práticas pedagógicas, cabe a nós, enquanto professores em nossa intencionalidade pedagógica, possibilitar a ampliação das condições para as experiências de vida para as crianças nos espaços externos, na e com a natureza, de forma planejada e organizada.

Retomo um pouco aquilo que me afetou para desenvolver esta pesquisa e as dificuldades encontradas, passando pelas escolhas feitas, pelas limitações colocadas e pelos caminhos ainda em aberto. Embora bastante imersa nas discussões sobre as relações estabelecidas entre as crianças nos espaços externos, o quintal e a relação com a natureza, para mim foi um desafio grande separar a professora da pesquisadora, ainda que uma complementasse o trabalho da outra. Mas foi enriquecedor, pois me permitiu fazer uma reflexão sobre meu trabalho e qualificar minha atuação.

Com relação ao objeto de pesquisa desta escrita, a partir das observações e dos dados gerados, sobre as interações estabelecidas no quintal da instituição, fica evidente que esse espaço é um lugar para as brincadeiras, para o encontro entre as crianças de diversas idades, para o prazer de estarem em contato com a natureza e de se movimentarem.

O brincar nos espaços externos e o contato com a natureza pode provocar, a partir das ações das crianças e das proposições das professoras, um aumento na capacidade de agir das crianças.

Trabalhar com a ideia de desemparedamento das crianças, proposta por Tiriba (2010), permite entender que as crianças devem circular e ocupar os espaços externos, no quintal e em contato com a natureza, e que devemos romper

com o pensamento de que só em sala ocorre o aprendizado. A organização dos espaços, dos materiais e dos brinquedos também deve receber atenção, como foi feito nesta pesquisa, entendendo-os como objetos que criam necessidades nas crianças, como explorar, inventar e podem conduzir a formação das funções psíquicas superiores.

O desenvolvimento deste estudo mostrou que as vivências no quintal a partir da interação das crianças e seus pares, crianças e adulto, criança e espaço, foram entendidas como possibilidades de levar as crianças a se conhecerem melhor e de forma mais ativa, vendo o funcionamento do mundo e como podemos nos relacionar com ele. No quintal, as crianças se sentem pertencentes àquele espaço, numa relação afetiva, e, com isso, as interações entre as crianças e a natureza são indispensáveis para uma melhor qualidade de vida.

Com um desejo profundo de que as discussões aqui presentes contribuam para **afetar** outras professoras e pesquisadoras, pretendo provocar olhares, escutas, observações, interpretações das ações e pensamentos para a constituição das crianças, para estarmos mais atentas, pois elas nos dão os melhores indícios de suas necessidades, e a partir daí podemos criar novas necessidades humanizadoras.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Territórios em transformação**. São Paulo: Jujuba, 2022.

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

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na educação infantil-bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Brasília: MEC, 2009.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 22 fev. 2023.

BARROS, Manoel de. **Livro sobre Nada**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2008.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2010.

BARROS, Maria Isabel Armando (org.). **Desemparedamento da infância: A escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: Alana, 2018.

BECKER, Howard S.; GEER, Blanche. Observação participante e entrevista: uma comparação. In: MCCALL, J. G.; SIMMONS, J. L. (ed.). **Questões na observação participante: um texto e um leitor**. Massachusetts: Addison-Wesley, 1969. p. 322-331.

BRASIL. Decreto-lei 9.496, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília: DF, p. 6544, vol. 12, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. v. 1, 2, 3.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil/Ministério da Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 1 e 2. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>. Acesso em: 23 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 6 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>. Acesso em: 25 out. 2021.

BRANDÃO, Carlos R. Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BUENO, Silveira. **Dicionário Escolar**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

CABANELLAS, Juan José Eslava; RUBIO, Raquel Polonio. **Ritmos infantis: tecidos de uma paisagem interior**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

CAMPOS, Vanderlei. A geração dependente de tecnologia digital. **Instituto de Psiquiatria**, 20 out. 2022. Disponível em: <https://ipqhc.org.br/2022/10/20/a-geracao/>. Acesso em: 3 nov. 2023.

CARBONIERI, Juliana. **A gênese da imaginação na idade pré-escolar: unidade conteúdo forma-destinatário em análise**. 2023. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2023.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

COHN, Clarice. **A criança indígena: a concepção xikrin de infância e aprendizado**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

DAVIDOV, Vasili. El desarrollo psíquico del niño em la edad preescolar. *In*: DAVIDOV, Vasili; SHUARE, Martha (org.). **La psicología evolutiva y pedagogia en la URSS** (Antologia). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 59-67.

DE MAGIA, de dança e pés. Composição: Fernando Brant e Milton Nascimento. Intérprete: Milton Nascimento. Rio de Janeiro: Ariola, 1981. 1 CD. (34 min).

DELGADO, Manuel. Em busca del espacio perdido (prólogo). *In*: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (org.). **Territorios de la infancia**. Diálogos entre arquitectura y pedagogia. Barcelona: Grao, 2015. p. 11-17.

DUBOVIK, Alejandra; CIPPITELLI, Alejandra. **Construção e construtividade: materiais naturais e artificiais nos jogos de construção**. São Paulo: Phorte, 2018.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

EIDT, Nadia Mara; TULESKI, Silvana Calvo. O método da Psicologia Histórico-Cultural, e suas implicações para se compreender a subjetividade humana. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PSICOLOGIA, 1., 2007, Maringá. **Anais [...]**. Maringá: UEM, 2007. p. 9.

ELKONIN, Daniil Borisovitsch. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ELKONIN, Daniil Borisovitsch. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico da infância. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturana; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino Desenvolvimental Antologia**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. Livro 1. p. 149-172.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O Dicionário da Língua Portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2008.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. *In*: ZABALZA, Miguel Angel (org.). **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 229-279.

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

FREIRE, Madalena. **Rotina e construção do tempo na relação pedagógica**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

GANDINI, Lella. Espaços Educacionais e de Envolvimento Pessoal. *In*: EDWARDS, Carol yn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2019. p.137

GOMES, Claudia Aparecida Valderramas; MELLO, Sueli Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p677> Acesso em: 25 set. 2023.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça Souza; BARBOSA, Maria Carmem S. **Abrindo as portas da escola infantil: viver e aprender nos espaços externos**. Porto Alegre: Penso, 2022.

HORTÉLIO, Lydia. **História de Uma Manhã**. São Paulo: MASSAO Ohno, 1987.

HOYUELOS, Alfredo. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi**. Barcelona: Octaedro; Rosa Sensat, 2006.

INSTITUTO ALANA; INSTITUTO DESIDERATA (coord.). **Obesidade em crianças e adolescentes**. Uma responsabilidade compartilhada. Rio de Janeiro: Instituto Alana; Instituto Desiderata; Programa Criança e Natureza; Programa Criança e Consumo; Sociedade Brasileira de Pediatria, 2020. Disponível em: <https://desiderata.org.br/production/content/uploads/2020/10/98c1b828531c4ca9815afacb99ffcef1.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

KRENAK, Ailton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LAMEIRÃO, Luiza. **Observar é preciso, praticar é indispensável**. São Paulo: João de Barro, 2022.

LAZARETTI, Lucineia Maria. **A Compreensão histórico-cultural da brincadeira no desenvolvimento infantil**: hipóteses de Vigotski às elaborações de Elkonin. Florianópolis: UFSC, 2011.

LAZARETTI, Lucineia Maria. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 129-148.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978a.

LEONTIEV, Alexis. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978b.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 1998a. p. 119-142.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. (org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 14. ed. São Paulo: Ícone, 1998b.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. As necessidades e os motivos da atividade. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturana; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Ensino Desenvolvimental Antologia**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2017. p. 39-58.

LONDRINA. Deliberação 03/2016 - errata deliberação 003/2016. **Normas e princípios para a Educação Infantil no Sistema Municipal de Ensino de Londrina**. Londrina, PR: Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL), 2016.

LONDRINA. Deliberação nº 05/2021. **Programa Anual de Trabalho do Conselho Municipal de Educação de Londrina para o ano de 2022**. Londrina, PR: Conselho Municipal de Educação de Londrina (CMEL), 2022.

LONDRINA. **Projeto Político Pedagógico – Centro Municipal de Educação Infantil Laura Vergínia de C. Ribeiro**. Londrina, PR, 2023.

LOUV, Richard. **A Última Criança na Natureza**: Resgatando nossas crianças do transtorno no déficit de natureza. São Paulo: Aquariana, 2016.

LIMA, Elvira de Souza. **Como a criança pequena se desenvolve**. São Paulo: Sobradinho, 2001.

MAGALHÃES, Cassiana; LAZARETTI, Lucineia Maria. Acolher, explorar, brincar e conhecer: reflexões sobre o espaço como potencializador das aprendizagens de

bebês e crianças na educação infantil. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara. **Apropriações teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 149-162.

MAGALHÃES, Gisele Modé; MESQUISTA, Afonso Mancuso. O jogo de papéis como atividade pedagógica na Educação Infantil: apontamentos para a emancipação humana. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 25, n. 1, p. 266-279, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/2727/2531>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MALAGUZZI, Loris. Histórias, ideias e filosofia básica. *In*: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

MARCOLINO, Suzana. Brincadeiras de papéis na escola da infância. *In*: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

MARTINS, Ligia Márcia. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. *In*: ARCE, Alessandra; DUARTE, Newton. **Brincadeiras de papéis sociais na educação infantil**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 27-50.

MARTINS, Ligia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 93-121.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. *In*: ABRANTES, Ângelo Antonio; FACCI, Marilda G. Dias; MARTINS, Lígia Marcia (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico-do nascimento a velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2017. p.26-30

MARTINS, Rita de Cássia. **A participação das crianças no cotidiano da educação infantil: organização do espaço, do tempo e da ludicidade**. 60 f. Monografia (Especialização em Organização do Trabalho Pedagógico) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

MELLO, Suely Amaral. A Escola de Vygotsky. *In*: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MELLO, Suelyi Amaral. A especificidade do aprender na primeira infância e o papel do professor/a. **Revista Amazonia**, UFAM, 2009. mimeo.

MELLO, Suely Amaral. A Questão do Meio na Pedologia e suas Implicações Pedagógicas. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 727-739, 2010.

MELLO, Suely Amaral. Letramento e alfabetização na Educação Infantil, ou melhor, formação de atitude leitora e produtora de textos nas crianças pequenas. *In*: VAZ, Alexandre Fernandes; MOMM, Caroline Machado (org.). **Educação Infantil e Sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Andradina, 2012.

MUKHINA, Valeria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

OSTETTO, Luciana Esmeralda (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papyrus, 2012.

PACCOLA, Regina C. M. **Brinquedoteca e mediação do professor**: criar, brincar, imaginar para além de quatro paredes. Londrina: UEL, 2019.

PALLASMAA, Juhani. **Os olhos da pele**: a Arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bookman, 2011.

PASQUALINI, Juliana Campregher. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. *In*: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão (org.). **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p. 76.

PASQUALINI, Juliana Campregher; EIDT, Nadia Mara. A Educação como produção da humanidade na criança: contribuições da psicologia histórico-cultural. *In*: MAGALHÃES, Cassiana; EIDT, Nadia Mara (org.). **Apropriações Teóricas e suas implicações na Educação Infantil**. Curitiba: CRV, 2019. p. 59-80.

PASQUALINI, Juliana Campregher; LAZARETTI, Lucineia Maria. **Que educação infantil queremos?** Um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas. Bauru, SP: Mireveja, 2022.

PEREIRA, Maria Amélia. **O livro da casa amarela**: educação da sensibilidade. Brasília: Livre, 2013.

PEDROSA, M. I., & CARVALHO, A. M. A. (1995). A interação social e a construção da brincadeira. *Cadernos de Pesquisa*, 93, 60-65.

PIORSKI, Gandhy. **Brinquedos de chão**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PRESTES, Zoia. A brincadeira de faz de conta e a Infância. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 28-39, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://smeduquedecaxias.rj.gov.br/smeportal/wp-content/uploads/2020/07/A-BRINCADEIRA-DE-FAZ-DE-CONTA-E-A-INF%C3%82NCIA.pdf>. Acesso em: 25 set. 2023.

RINALDI, Carla. O ambiente da infância. *In*: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, M. A natureza do espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 - **Metodologia do trabalho científico** / Antônio Joaquim **Severino**. - 23.ed. rev. e atual. - São Paulo : Correz, 2013.

STACCIOLI, Gianfranco. Diário do acolhimento na escola da infância. Trad. Fernanda Ortale; Ilse Paschoal Moreira. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TIRIBA, Lea. Crianças, Natureza e Educação Infantil. *In*: ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: ANPED, 2006. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/criancas-natureza-e-educacao-infantil>. Acesso em: 26 jul. 2023.

TIRIBA, Lea. Diálogos ente a arquitetura e a pedagogia: educação e vivência do espaço. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 37-43, jun. 2008.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria**: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias. São Paulo: Paz & Terra, 2018.

TONUCCI, Francesco. **Los materiales**. Bueno Aires: Losada, 2008.

TONUCCI, Francesco. **Com os olhos de criança**. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. *In*: MARTINS, Ligia Márcia; ABRANTES, Angelo Antônio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 35-62.

VECCHI, Vea. **Arte e criatividade Reggio Emilia**: o papel dos ateliês e suas possibilidades na educação infantil. Madri: Morata, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas V**. Moscou: Editorial Pedagógica, 1983.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Problemas de psicología general**. Madrid: Machado Libros, 1995a. (Obras Escogidas, II).

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas III**. Madri: Visor, 1995b.

VIGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras Escogidas IV**: Problemas de la psicologia infantil. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em:

<https://atividart.files.wordpress.com/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. A questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.

VYGOTSKY, Lev. **Sete aulas**: sobre os fundamentos da pedologia. Tradução de Zoia Prestes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: Escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS⁷

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança sob sua responsabilidade para participar da pesquisa intitulada: **O Quintal da nossa escola**: possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos de idade, realizada no CMEI Laura Vergínia de Carvalho Ribeiro. A pesquisa tem como objetivo: **“analisar como as interações estabelecidas no quintal da instituição de Educação Infantil entre criança e seus pares, crianças e adultos, crianças e espaços podem contribuir como o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos de idade”**, a participação das crianças refere-se: (a) observação no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) durante a rotina das turmas do P4 A e P5A, e contribuir com as reflexões sobre as práticas pedagógicas em instituições de Educação Infantil, em especial a importância das interações das crianças nos espaços externos com a natureza, criança-criança, criança-professor, bem como a organização dos espaços. A Participação da criança na pesquisa acontecerá por meio de observação, durante as propostas de brincadeira/ rotina no CMEI, com registros por meio de um diário, fotos e filmagens das ações das crianças, falas, e envolvimento nas brincadeiras.

Esclarecemos que a participação da criança é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança. Esclarecemos, também, que as informações da criança sob sua responsabilidade serão utilizadas para esta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados(as) pela participação. Os benefícios esperados são a melhoria das práticas pedagógicas articuladas ao referencial da Teoria Histórico-Cultural.

⁷ Caso o participante da pesquisa seja menor de idade, o texto deve estar voltado para os pais e deve ser incluído, ainda, campo para assinatura do menor e do responsável.

Os benefícios esperados são: contribuir com a sistematização dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural; contribuir para a organização dos espaços e brincadeiras no quintal da Instituição, bem como das práticas pedagógicas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Quanto aos riscos, estes podem envolver a manutenção de sigilo e confidencialidade durante a coleta, ou desconforto para as crianças durante a observação e acompanhamento da rotina, caso este venha a ocorrer, ele(a) será prontamente amparado pelo pesquisador(a) e a coleta de dados será imediatamente interrompida.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar a pesquisadora responsável: XXXXXXXX E-mail: XXXXXXXX Contato telefônico: XXXXXXXX, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a).

Pesquisador Responsável

(NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação voluntária da criança sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

() Sim, autorizo a divulgação da imagem e/ou voz da criança sob minha responsabilidade.

() Não, não autorizo a divulgação da imagem e/ou voz da criança sob minha responsabilidade.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

APÊNDICE B

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORES(AS) DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo(a) para participar da pesquisa intitulada: **O Quintal da nossa escola**: possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos de idade, realizada no CMEI Laura Vergínia de Carvalho Ribeiro. A pesquisa tem como objetivo: **“analisar como as interações estabelecidas no quintal da instituição de Educação Infantil entre criança e seus pares, crianças e adultos, crianças e espaços podem contribuir como o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças de 4 a 6 anos de idade”**, Sua participação é muito importante para nos auxiliar nos registros sobre as práticas pedagógicas, partilha das vivências das crianças por meio das observações realizadas, que nos auxiliarão nas reflexões sobre essa pesquisa. Utilizaremos como registro: Diário de campo, além de fotos e filmagens, rodas de conversas com as crianças na instituição.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são: contribuir com a sistematização dos principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural; contribuir para a organização dos espaços e brincadeiras no quintal da Instituição, bem como das práticas pedagógicas na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural.

Quanto aos riscos, este podem envolver a manutenção do sigilo e a confidencialidade durante a coleta ou algum constrangimento e desconforto do(a)

professor(a), ao refletir sobre essa questão, caso isso venha a ocorrer ele(a) será imediatamente amparado(a) pelo pesquisador e poderá interromper imediatamente a coleta de dados.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar – XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX *Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012. 380, s/n - Campus Universitário, Londrina - PR, 86057-970, telefone 3371-4338 ou pelo celular XXXXXXXXXXXX, e-mail: XXXXXXXXXXXX, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone XXXXXXXX, e-mail: XXXXXXXX.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Londrina, ____ de _____ de 2021.

Pesquisador Responsável

(NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar voluntariamente da pesquisa descrita acima.

Sim, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Não, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____