

Você Brincou lá fora hoje? O olhar das professoras sobre os ambientes externos de uma instituição de Educação Infantil

Did you play outside today? The teachers' perspective on the external environments of an Early Childhood Education institution

Camila Cândida Schnorr Urbaniak
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Araucária-PR-Brasil
Marlene Schüssler D'Aroz
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
Humaitá-AM-Brasil

Resumo

Este estudo apresenta ressonâncias de uma pesquisa de Mestrado em Educação, em uma unidade educacional de Educação Infantil, cujo objetivo se ocupou em analisar aspectos gerais sobre o uso dos seus ambientes externos a partir do olhar das professoras. A amostra foi composta por doze professoras de um Centro Municipal de Educação Infantil de Araucária, região metropolitana de Curitiba, estado do Paraná. A coleta de dados foi realizada com aplicação de questionário on-line. A análise se deu a partir de três núcleos de significação. Os resultados revelaram que os ambientes externos oferecem condições para práticas cotidianas. Embora sejam gigantescas as potencialidades nestes ambientes, por vezes são desperdiçadas experiências e o contato com a natureza. Um espaço só se torna ambiente com as interações que ali ocorrem.

Palavras-chave: Ambientes externos; Educação Infantil; Prática docente.

Abstract

This study presents resonances from a Master's degree research in an Early Childhood Education educational unit, whose objective was to analyze general aspects about the use of its external environments from the teachers' perspective. The sample was made up of twelve teachers from a public Early Childhood Education Center in Araucária, metropolitan region of Curitiba, state of Paraná. Data collection was carried out online using a questionnaire. The analysis was based on three meaning nucleus. The results revealed that external environments provide conditions for everyday practices. Although the potential in these environments is enormous, experiences and contact with nature are sometimes wasted. A space only becomes an environment with the interactions that occur there.

Keywords: External environments; Early Childhood Education; Teaching practice.

Introdução

Você brincou lá fora hoje? Foi a questão norteadora do estudo em questão por nos remeter a lembranças de bons momentos da infância relacionados às áreas livres fundamentais na Educação Infantil, bem como a percepção da negação desse direito em alguns locais onde a autora atuou como professora da educação infantil.

A lógica da cultura escolar parece manter forte incidência na Educação Infantil, com ações de controle sobre os corpos, de ensino de "conteúdos", com atividades de desenhos dirigidos, estereotipados e com intensa preocupação com a alfabetização nas formas tradicionais, sem considerar que o brincar, criar, jogar e expressar-se livremente são constituintes destes processos. Se o que se almeja é uma sociedade melhor no futuro, faz-se importante buscar meios para que o direito à infância seja debatido e respeitado, para que essas crianças possam viver suas infâncias plenamente.

Por outro lado, tornou-se um jargão da Educação Infantil falar do direito de brincar e do lúdico. Obviamente, ao longo do dia as crianças que frequentam os Centros de Educação Infantil - CMEIs brincam, mas como e onde estão brincando? Seria recorrente as crianças brincarem sentadas dentro de salas, em torno de mesinhas com os mesmos tipos de brinquedos (peças de encaixe) por longos períodos? Que outras maneiras de expressão e exploração do brincar são valorizadas durante esse período de permanência?

Se o Brasil tem uma legislação que reconhece o direito ao brincar, bem como demais direitos à infância, e este está bastante presente em debates e lutas em defesa dos direitos das crianças, como na Constituição Federal de 1988, no artigo 227, e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, nos artigos 4º e 16º, que definem o direito ao brincar, podemos perceber que apesar destas conquistas na legislação, atividades lúdicas, o brincar livre, o brincar pelo prazer de brincar, nem sempre têm recebido a devida importância por parte das diferentes instituições que trabalham com crianças, entre elas, escolas e CMEIs. A esta percepção estamos denominando uma privação cultural da infância: o direito fundamental de ser criança, de brincar, jogar, expressar-se livre e espontaneamente (Feuerstein *et al.*, 2014).

Estudos na área da Educação Infantil (Tiriba, 2010; Elali, 2003; Fernandes, 2006) mostram que as crianças que frequentam creches e pré-escolas passam a maior parte do tempo confinadas em salas, deixando a exploração dos ambientes externos para um tempo restante, quando as crianças não estiverem desenvolvendo atividades em sala, expondo

assim uma clara distinção entre tempo de aprender e tempo de brincar e liberdade de se expressar. A esse respeito, Tiriba reforça que as dimensões naturais e intelectuais do ser humano, equivocadamente, são postas como adversas, havendo, nas unidades educacionais, uma maior valorização do intelecto, deixando de lado a dimensão natural do ser. A essa condição Tiriba chama de emparedamento, quando as crianças passam a maior parte do tempo emparedadas para receber passivamente conhecimentos, subestimando o convívio com a natureza nos ambientes externos e os benefícios e aprendizagens que estes espaços podem oferecer.

Manoel de Barros em seu poema “Borboletas” convida-nos a observar o mundo pelo olhar de uma borboleta (1999). Com a mirada da borboleta vemos que as instituições de Educação Infantil foram e são construídas por adultos e que as crianças são pouco ouvidas nesse processo de planejamento, construção, preparação e organização desses espaços. O que teriam elas a nos dizer? O que considerariam essencial? O que as fascinaria? Sabe-se que os espaços, pequenos ou não existem, mas usados esporadicamente e sobre esse uso recaem diversas normas. Tais indagações levou a uma pergunta investigativa: de que forma são utilizados os ambientes externos de uma Unidade de Educação Infantil no Município de Araucária?

Sarmiento e Pinto (2007) apresentando o conceito de criança, reforçam essas indagações alinhadas com a mirada da borboleta, onde os conceitos de criança constituídos pelo mundo adulto, pouco se aproxima deste ser que tem tanto a expressar, seja pelo brincar, seja pelo interagir. O brincar e o interagir, para Kishimoto (2010), remete às brincadeiras presenciadas em parques, praças, ruas e demais espaços onde há a presença de crianças.

No que se refere às áreas externas de instituições educacionais, Tiriba (2005; 2010) destaca-se que se tivéssemos a oportunidade de voar como a borboleta e, diariamente, passássemos observando os ambientes externos de algumas instituições de EI, deveríamos ver crianças brincando, interagindo, sendo crianças.

Estudos de Durlin e Brasil (2012), Zabalza (1998), Foneiro (1998) e Barbosa (2006) trazem reflexões sobre o espaço escolar como um elemento constituinte do currículo escolar, sendo considerado uma forma silenciosa de ensino. Para os autores, os espaços, com suas qualidades físicas, formam locais de aprendizagem e desenvolvimento. O ambiente, por sua vez, corresponde ao conjunto do espaço físico e das relações que nele se estabelecem, é um

Você Brincou lá fora hoje? O olhar das professoras sobre os ambientes externos de uma instituição de Educação Infantil

todo indissociável dos objetos, odores, formas, cores, pessoas e sons que habitam e se relacionam dentro de uma certa estrutura física que contém tudo. Por isso, afirmam que o ambiente "fala", transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes.

Entre outros documentos orientadores para a etapa em questão, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI), (Brasil, 1998) considera o espaço um elemento importante para a intervenção intencional para o brincar e coloca como elementos essenciais para o projeto educativo: a estruturação do espaço, a organização dos materiais, a qualidade e a adequação. O mais recente documento, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) descreve sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento assegurados nessa etapa, bem como as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, o que inclui os espaços externos.

Lima (2015) indica características sobre como este ambiente pode favorecer o desenvolvimento da criança, explicitando sobre como organizamos e exploramos esse ambiente para que se torne lúdico e acolhedor. Lima complementa dizendo que quando a criança convive e atua em áreas verdes, constrói sentidos que contribuem para sua formação enquanto seres compostos de múltiplas dimensões, revelando que as áreas verdes são espaços amplamente preferidos pelas crianças, nos quais elas brincam, interagem, imaginam e criam, onde o corpo se movimenta livremente a partir de seus desejos e interesses.

As interações realizadas em áreas verdes em estudos de Richard Louv (2016) chamam a atenção para as questões de saúde da criança, como o surgimento de problemas relacionados ao comportamento físico e emocional decorrentes da influência do uso dos espaços institucionais de educação. De acordo com o autor, esse contato é sem dúvidas positivo, no entanto é importante considerar o impacto negativo da falta da natureza na vida das crianças, especialmente as que vivem em contextos urbanos, pois há conexão entre a criança e a natureza, e mais, a criança na natureza é uma espécie em extinção; a saúde da criança e a saúde do planeta são inseparáveis.

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo apresentar relatos de professoras de Educação Infantil sobre o uso dos ambientes externos de um CMEI, pela criança, baseados

em uma pesquisa de Mestrado em Educação de uma das autoras, destacando a importância daqueles espaços para o pleno desenvolvimento da criança.

Métodos e Materiais

A abordagem utilizada é qualitativa com delineamento exploratório. Na abordagem qualitativa, os dados descritivos são coletados mediante contato direto e interativo do pesquisador com o seu objeto de estudo (André, 2005). Quanto ao delineamento exploratório, Severino (2007, p. 10) diz que ao explorar, "o pesquisador parte de uma hipótese e se aprofunda podendo ir para outro estudo e elaborar um novo instrumento, uma nova visão". Desse modo, pretende-se mergulhar no campo de estudo com mais compreensão e precisão dos objetivos.

Participantes

Para compor a amostra do presente estudo, foram convidadas 12 professoras que atuavam com a Educação Infantil em um CMEI localizado na região metropolitana de Curitiba, estado do Paraná, selecionadas por conveniência. Após aceite, as participantes foram informadas sobre a pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná (CAAE: 51363121.8.0000.0102). Durante todo o estudo foi respeitada a identidade dos participantes, o seu bem-estar, bem como cuidado com os materiais e tudo o que se refere aos envolvidos e à pesquisa. As participantes receberam nomes fictícios a partir de árvores de diversas localidades.

Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Para o presente estudo, optou-se, como instrumento de coleta de dados, um questionário individual e estruturado (professor), on-line, por meio da plataforma "Google Forms". O link do formulário foi enviado individualmente para todos os participantes e ficou disponível por 30 dias. A referida plataforma permite ao participante responder as questões investigativas e, após concluir, salvá-las. Os dados foram organizados em uma planilha de Excel a fim de facilitar a leitura flutuante e a construção dos núcleos de significação. O questionário continha 16 questões estruturadas e subjetivas, abordando o uso das áreas externas no CMEI. As questões, segundo André (2005), permitem, a partir de perguntas pré-determinadas, obter respostas relativamente livres.

Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos de análise descritos visam a chegar aos aspectos presentes na existência e uso dos ambientes externos no CMEI selecionado, utilizando o referencial teórico e metodológico baseado em Vygotsky (2001) proposto por Aguiar e Ozella (2006), que permite a identificação de núcleos de significação. Aguiar e Ozella (2006), na apreensão dos sentidos, o pensamento é entendido como sempre emocionado, e a palavra expressada com significado.

A análise foi desenvolvida a partir de quatro etapas. A leitura flutuante foi o primeiro passo. Aguiar e Ozella (2015, p. 7) consideram esse método de leitura importante uma vez que a leitura flutuante possibilita a familiarização com o material coletado visando a uma apropriação dele. Da leitura flutuante emergem pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros, temas mais diversos, caracterizados por maior frequência, importância enfatizada nas falas, carga emocional presente, pelas ambivalências e contradições e pelas insinuações não concretizadas. Os elementos pré-indicadores irão compor os indicadores finais e destes os núcleos de significação.

Um segundo momento de leitura permitiu um processo de aglutinação dos pré-indicadores que nos levou aos indicadores. Esse momento caracteriza uma fase do processo de análise iluminando um início de nuclearização.

O terceiro momento deu-se a partir da releitura do material aglutinado, resultando na nomeação de três núcleos de significação.

Resultados e discussão

Das respostas dos questionários das participantes foi desenvolvida a análise, considerando a compreensão da pesquisa na sua totalidade. O processo de análise se iniciou intra-núcleo, destacando as singularidades e a essência de cada núcleo. Para uma apreensão mais completa da participante, seguiu-se para uma articulação dos três núcleos identificados: Existência e características gerais dos ambientes externos; Relações e interações nos ambientes externos: espaços de aprendizagem, Limites e desafios para a exploração dos ambientes externos.

Núcleo 1- Existência e características gerais dos ambientes externos

Este núcleo foi constituído a partir das respostas das participantes a algumas questões, dentre elas: *"o CMEI onde você atua possui espaços externos para uso e interação*

com as crianças? Se sim, quais? Nas respostas às questões das professoras, esteve bastante presente o que os compõe, tanto no que se refere a sua dimensão física, como na sua diversidade. Ao tratar desses espaços, relatam que são amplos e possibilitam muitas oportunidades de utilização:

Pátio coberto, três parques sendo dois com areia e um com grama, casinha na grama dos fundos, horta coletiva, túneis na grama feitos com manilhas, solários das salas e até mesmo o estacionamento onde podemos criar possibilidades de interação e uso pro espaço. Espaço externo temos muitos! (ÉBANO).

Como indica Faria (1998), no documento "Subsídios para o Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil" (Brasil, 1998b, p. 96), o espaço físico não se resume a sua metragem e, segundo Forneiro (1998), independentemente de seu tamanho, esse espaço precisa tornar-se um ambiente.

Quando indagadas sobre os espaços serem estimulantes, foi possível verificar a afirmativa no relato a seguir: "sim, porque nos espaços externos a criança pode ter muito mais estímulos do que dentro da sala, já que esses espaços são amplos e podem proporcionar grandes descobertas para os pequenos" (*Sândalo*). Já na resposta da participante Urucum, uma preocupação com um desnível próximo ao parque e ao muro: "Sempre há algo a melhorar. Como citado acima, o plantio de árvores irá favorecer a exploração ao ar livre. Logo na entrada há um morrinho para o parque, o que pode tornar perigoso para os bem pequenos." Este "morrinho", como mencionado pela participante, trata-se de um declive entre o espaço do parque com gramado e o muro do CMEI. Embora existam orientações e indicações de que declives são necessários, importantes e desafiadores para o desenvolvimento motor das crianças, neste caso, podemos notar que oferece risco a sua segurança, uma vez que, além de poder cair e rolar em direção ao muro, há uma caixa de concreto (possivelmente de cabos de energia ou telefonia), que pode ser um agravante em caso de queda de uma criança ao redor da mesma.

Ainda sobre a segurança, é possível elencar a colocação de uma participante acerca do portão de acesso ao CMEI: "*Um dos parques não tem grades de proteção e alguns pais deixam o portão aberto, assim não poderemos usar o parque na hora da saída por precaução*". (*Hibisco*).

Conforme ressaltam Durlin e Brasil (2012), esses documentos (Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil - volume 11, de 1998, os RCNEIS, de 1998, e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação

Infantil, de 2006) apresentam fragilidades no que diz respeito às concepções de ambiente e espaço, pois são tratados como sinônimos, contradizendo as produções teóricas sobre a temática e confundindo a compreensão por parte dos profissionais da EI sobre as especificidades de cada um deles e suas implicações no trabalho pedagógico desenvolvido nas instituições de EI. Em consonância com estes teóricos, Elali (2003) reitera afirmando a necessidade de atenção à infância e aos espaços destinados à sua vivência, reforçando o cuidado com a qualidade ambiental.

Ainda sobre os ambientes externos, a questão "Que sugestões você daria para melhorar a qualidade dos espaços externos no CMEI onde atua? Se pudesse, o que mudaria? Acrescentaria? Ou eliminaria?" Em resposta a tais questões, a participante Imbuia respondeu: "Não mudaria nada." A participante com sua resposta curta e direta demonstra satisfação com o que há disponível no ambiente do CMEI. Tal satisfação pode nos mostrar que há um sentimento de pertencimento pelo local de trabalho, que as profissionais que nele atuam se dedicam muito além de suas atribuições a fim de oferecer um espaço mais qualificado, acolhedor e potencial para as crianças.

A afirmação acima ainda aparece na resposta da participante Caliandra. "[...] acredito que estou em um lugar perfeito para desenvolver meu trabalho." Já Aurora sobre a adequação dos espaços: "[...] são espaços preparados e organizados com muito carinho e cuidado para que às crianças e os bebês possam usufruir". Ao afirmar que os espaços são preparados e organizados para que crianças e bebês possam usufruir dos mesmos, AURORA se posiciona como quem faz parte do processo de modificações neste espaço. A esse respeito, Durlí e Brasil (2012, p. 114) ressaltam que "[...] um ambiente é um espaço construído, que se define nas relações com os seres humanos por ser organizado simbolicamente pelas pessoas responsáveis pelo seu funcionamento e também pelos seus usuários."

A percepção para diagnosticar o que é necessário acrescentar nesses espaços fica nítida na colocação desta participante: "[...] é tudo pensado na criança, em seu desenvolvimento ocorrendo durante o brincar, através das interações com o meio e com o outro" (*Embaúba*). A participante Urucum diz que "o CMEI possui uma área externa enorme e cada cantinho pode ser transformado em riquezas para a prática pedagógica bem como para cada exploração e descoberta de cada criança". A fala nos remete a refletir que as

propostas que seriam realizadas na sala de referência podem ser exploradas lá fora, como pinturas variadas com tinta guache, contato com materiais de leitura, momentos de roda de conversa, alimentação e contação de história, atividades que podem ser muito mais aproveitadas num espaço diferenciado. Nesta menção, Urucum quer dizer sobre a importância da noção de que o profissional que habita a EI precisa ter para transformar o ambiente em que atua, buscando enriquecer sua prática pedagógica. Essa consciência demonstra que o processo de formação continuada de uma UE precisa estar atento a essas especificidades e que as intervenções no ambiente são necessárias.

Tiriba (2005), nos alerta que, no ambiente das creches e escolas, temos, todos os dias, a oportunidade de oferecer ambientes, sensações, interações que contribuam para a formação de dois modos de existência: um que é bom, que potencializa a existência, e outro que é mau, que faz sofrer, que enfraquece.

Retomando o título deste estudo, ao questionarmos se a criança brincou lá fora hoje, estamos nos referindo a quê? A que tipo de vivências? Quais experiências seriam mais significativas? Do que as crianças realmente precisam, ou melhor, o que elas mais gostam de fazer nas UEs? Qual a sua percepção sobre ter contato com a natureza? Sobre esse contato destacamos a fala da participante Embaúba:

[...] o espaço todo é rodeado por natureza, temos a horta com hortaliças e plantas que eles mesmos plantam. Até uma casinha de abelha tinha para eles verem como é feito o mel, pássaros fazem ninhos em volta do CMEI, e por vezes podemos mostrar os filhotes para as crianças, eles vêm a mãe alimentando a cria.

A esse respeito, o documento PBIEEI (2006a), nos aspectos referentes aos padrões de Infraestrutura para o Espaço Físico Destinado à Educação Infantil diz que:

Considerar as características superficiais dos materiais relacionando-as às características sensoriais das crianças (sensibilidade aos estímulos externos). Planejar ambientes internos onde as crianças possam "explorar com as mãos e com a mente", além dos ambientes exteriores, que permitem uma exploração do meio ambiente a partir do conhecimento das cores, das formas, das texturas, dos cheiros e dos sabores da natureza, interagindo diferentes áreas do conhecimento. (Brasil, 2006a, p. 33).

Conforme os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (Brasil, 2009b, p. 48), as áreas externas das UEs deveriam ter um pátio "[...] bem cuidado, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicando a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades." Cocito

(2016), destaca a qualificação do olhar pedagógico em relação aos espaços destinados às crianças como fundamental: um olhar para além do óbvio e do costumeiro, que possibilite enxergar oportunidades criativas e motivadoras para as crianças em diferentes espaços. Para essa autora, a natureza está presente, então, apenas como fator paisagístico no ambiente, evidenciando o que a autora chama de "afastamento de nossas raízes".

Ainda neste núcleo, a questão "Que sugestões você daria para melhorar a qualidade dos espaços externos no CMEI onde atua? Se pudesse, o que mudaria? Acrescentaria? Ou eliminaria?" Percebe dificuldades? Os relatos indicam as seguintes contribuições: URUCUM diz que "a única dificuldade é o sol durante a tarde, acaba muitas vezes sendo um fator limitante para as explorações de algumas áreas devido ao sol. Algumas árvores já foram plantadas em alguns lugares." Já Embaúba diz que "uma cobertura retrátil no parque para os dias de muito sol, as crianças precisam de sombra em dias muito quentes".

Ainda sobre a questão, Macadâmia apontou a necessidade de "cobertura em algum deles, pois quando está muito sol não é possível utilizar", Tamarindo disse: "eu acrescentaria mais cobertura em alguns espaços, por conta de chuvas e sol muito fortes".

A ausência de árvores e demais elementos naturais relatados pelas participantes evidencia o que já nos afirmou Tiriba (2010, p.7), quando nos descreve o distanciamento do ser humano da natureza ressaltando: "[...] sol, ar puro água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas."

Se percebe com este núcleo, a importância do diálogo entre a comunidade escolar, o setor público e os professores a fim de identificar suas necessidades, direcionando os recursos de maneira mais próxima às suas expectativas quando estas envolverem a presença de elementos naturais, vivências sensoriais, criativas e artísticas. Para isso, a formação dos profissionais da EI precisa estar entrelaçada com estas práticas e concepções.

Núcleo 2- Relações e interações nos ambientes externos: espaços de aprendizagem

Constituiu-se este núcleo a partir das respostas das participantes a questões como: "Que tipos de propostas você costuma oportunizar nesses espaços ao ar livre? Em quais espaços você desenvolve as propostas/brincadeiras? Existem possibilidades de contato com elementos da natureza? Se sim, quais? Na sua opinião, os espaços atuais favorecem ou dificultam a interação entre as crianças? Ressaltando que o estudo realizado durante a

pandemia, razão pela qual as participantes frequentemente fazem menção a este acontecimento.

A participante Ébano sobre oportunidades que podem ser ofertadas às crianças nos ambientes externos, em especial os bebês disse:

Sempre tem uma espera principalmente das crianças para brincar no parque e com a areia. Eles sobem e descem todos os obstáculos do parque, o escorrega sempre é sensação. Para os bebês, utilizando o que tinha de elementos da natureza (pedaços de madeira, pedra, areia, folhas), explorando os brinquedos a sua volta e também brincando com potes e pás de areia. Já no solário investimos em garrafas sensoriais de água com folhagens penduradas e cds, para os bebês brincarem e fazerem suas experiências; a ideia principal era que pudesse refletir a luz do sol para os bebês observar e explorar. No período remoto ficou ainda mais evidente o quanto temos que repensar as áreas externas.

Acerca disso Tiriba nos questiona: "Nós, que somos seus educadores, em que medida favorecemos ou criamos obstáculos à potência de agir das crianças sobre o universo que as afeta?" (Tiriba, 2018, p. 4). Como resposta afirma que quando se trata da exploração dos ambientes devemos combater as práticas consumistas, abrindo espaços e incentivando trocas humanas em que as referências são os seres vivos, não os objetos.

Para Tiriba (2010), o espaço externo tem que ser bonito, arejado, ensolarado e oferecer conforto térmico, acústico e visual. A esse respeito, estudos de João Batista Freire (2019) aborda o confinamento de crianças no espaço escolar, exemplificando com elementos como o confinamento de animais e até mesmo o período nazista, relacionando-os com a forma como as crianças, adolescentes e adultos são tratados nas instituições escolares, em comparação ao confinamento de animais para que produzam mais leite, carne ou ovos. Para o autor, a criança confinada distorce a essência da infância de que criança é corpo e movimento.

Sândalo quando indagada sobre as propostas relacionadas com a natureza diz: "[...] através do cuidado com as plantas, com as abelhinhas mandaiaias que temos. Sempre estamos levando os pequenos para passear nos espaços externos e apreciar a natureza. Até em sala buscamos explorar a natureza através dos cantos de elementos da natureza." A importância deste contato já reforçado por Louv (2016) nos convence de que de fato essa aproximação indispensável de nossas crianças e a natureza já é tardia e urgente. Para isso diz Louv, é preciso que a escola passe a "naturalizar seus terrenos" apontando soluções simples,

como jardins para borboletas, alimentadores e banheiros para pássaros, plantação de árvores ou jardim de plantas nativas. (Louv, 2016, p. 234).

Entre as propostas sugeridas para o uso dos ambientes livres, Staccioli Ressalta:

A organização dos espaços ao ar livre das pré-escolas muitas vezes responde a uma lógica de escape (um espaço aberto e vazio para correr, de modo a descarregar as energias comprimidas dentro da sala de aula) ou de lazer (com equipamentos que recordam jardins públicos ou parques de diversões, para aliviar o trabalho árduo do trabalho "sério") (Staccioli, 2018, p. 69).

Para o autor, a criança tem a capacidade de transformar o que manipula e com sua essência ressignifica funções de objetos e espaços, numa demonstração de entusiasmo e alegria. Nas palavras da participante Embaúba:

Pinturas com tinta guache, propostas envolvendo música e movimento, contação de história, rodas de conversa. desafio motor e até mesmo deixar eles livres para brincar e sentirem que esse espaço pertence a eles, e eles pertencem a esse espaço. Assim sentem segurança e confiança e se entregam a brincadeira se divertindo. Até mesmo comer no espaço externo para eles é interessante e descontraído.

A exploração dos ambientes pelos pequenos vão adequando aquilo que está previamente fixo e compreendendo o mundo que está a sua volta, inserindo suas criações, ideias e intenções. Repensar o seu uso se faz fundamental e necessário.

O próximo indicador tratará da efetividade da exploração dos ambientes externos, sendo destacadas as possibilidades de aprendizado e desenvolvimento humano que esses espaços oferecem, outra questão que surgiu nas respostas às questões refere-se aos limites e desafios encontrados pelas professoras para usufruir dos ambientes externos, dos quais trataremos no próximo núcleo.

Núcleo 3 - Limites e desafios para a exploração dos ambientes externos

Neste núcleo, o último indicador é resultado de questões relacionadas ao papel dos ambientes externos na Proposta Pedagógica em uma instituição de EI, como indicado por Angico, quando destaca alguns fatores como: "Os espaços externos promovem de maneira prazerosa e espontânea a interação social com as demais turmas, movimento do corpo, convívio com a natureza, amplia imaginação, a criatividade, em fim promovem um desenvolvimento integral da criança."

Implementar tais fatores requer do professor organizar e planejar o que será proposto para as crianças. Sendo assim, o trabalho pedagógico nas UEs envolve ocasiões como a de preparar os materiais, organizar os espaços e direcionar as crianças, no intuito de assegurar

experiências significativas no cotidiano da EI. Conceber os ambientes externos como espaço de aprendizado e desenvolvimento talvez esteja ainda longe da lógica que é perpetuada nos currículos da EI, pois, como notamos nos documentos legais, estes são pouco mencionados e, quando aparecem, são ligados a fatores estritamente ligados a práticas de lazer e passatempo.

De acordo com o RCNEIS (1998a), a brincadeira é uma das atividades mais importantes realizadas nas instituições infantis. Por isso, a organização do espaço deve ser feita em parceria com a criança, pois assim incutirá a sua personalidade, seus desejos e sonhos e construindo sua representação de mundo.

Na visão de Horn (2007), os espaços externos são prolongamentos dos espaços internos e precisam ser utilizados numa perspectiva pedagógica, afirmando, então, a necessidade de utilizá-los para muito além das práticas corporais, naturais e o brincar livre, podendo ser potencialmente utilizados para todas as propostas que a imaginação permitir. A esse respeito, citamos estudos de Cocito (2016, p. 2) onde apresenta as experiências das "Escolas da Floresta" ou "Forest School", que se caracterizam pela ausência do espaço físico construído nos moldes tradicionais e pelo contato direto e intenso com a natureza. Nessas escolas, a maioria europeias, as propostas de cunho educativo ocorrem em meio aos ambientes naturais. Ainda para essa autora:

Direcionar o olhar para a natureza e identificar nela possibilidades de ação educativa é uma forma de ressignificarmos nosso fazer docente e oferecer às crianças oportunidades de se viver a infância além dos muros e das paredes das escolas, ampliando sua relação com o mundo (Cocito, 2016, p. 2).

Em outras palavras, independente de aprendizados e benefícios para o desenvolvimento da criança, o que se mostra urgente é o resgate de nossa ação humana diante do meio em que vivemos.

Sobre as dificuldades vivenciadas pelas professoras participantes, Macadâmia disse: "A falta da cobertura em pelo menos 1 dos parques (não nele inteiro, mas pelo menos um pedaço) ... pois assim poderíamos aproveitar o espaço nos dias quentes para atribuir outras funções para o mesmo ou apenas utilizar o local". Sempre existirão necessidades a serem alcançadas e detalhes a serem melhorados. As respostas às questões foram praticamente unânimes no que se refere às dificuldades, adequações, limites e problemas para estar com as crianças nos ambientes externos.

Nove das 12 participantes citaram a opção do pátio coberto para os dias de chuva; apenas 3 destas dizem não ter outra opção e uma considera o pátio pequeno: "Não temos" (Urucum); "somente a sala"; (Macadâmia e Sândalo); "sala e pátio coberto (pequeno espaço), temos um bom espaço no nosso CMEI, gostaria que todos os CMEIs tivessem essa quantidade de espaços" (Tamarindo). Talvez o alagamento do pátio nos dias chuvosos compreende a recusa em usufruir desse local nessas circunstâncias, embora tenhamos esta declaração: "área coberta e se tiver quente, roupas secas na mochila, brincamos na chuva mesmo eles adoram. (Hibisco).

Com respeito aos fatores citados acima, os PBIIEI (Brasil, 2006a) preveem, ainda, que se visualizem as possíveis soluções construtivas ou naturais que funcionarão como elementos de proteção à insolação, no caso de fachadas com orientação menos favorável (beirais, varandas, brises e paisagismo) (Brasil, 2006a, p. 18). Retomando Tamarindo e Urucum, respectivamente, ambas reafirmam: "a falta de áreas sombreadas" e a "falta de cobertura em algumas áreas são algumas das dificuldades cotidianas enfrentadas por nós professoras". Sobre isso, Horn (2013) enfatiza que, dentre os espaços de uma instituição de EI, os espaços externos são os que merecem mais atenção, dado seu uso desqualificado. Enfatiza ainda o distanciamento dos elementos da natureza; poucas árvores; pisos cimentados; ausência de elementos como areia, água, terra, importantes elementos para a educação sensorial da criança; pouca flexibilidade e adaptação dos espaços externos para acompanhar as grandes variações climáticas da região; pouca presença de aparelhos como brinquedos de grande porte e bancos (quando estão presentes, falta manutenção); pouca apropriação de alguns espaços pelos professores, pois foram considerados perigosos por envolver risco de acidentes.

As situações colocadas por Horn são reforçadas pela participante Embaúba ao considerar que a presença de elementos da natureza naqueles espaços são inevitáveis e portanto devemos realizar ações preventivas.

Chuva com frio (porque se estiver calor) um banho de chuva é maravilhoso. o ar gelado porque incomoda as crianças, o rostinho e as mãozinhas ficam frias. O vento forte (pode vir temporal), mas mesmo assim, tudo é de grande valia, pois a criança sente a chuva no espaço externo, muitas não sabem o que é o vento, então é uma oportunidade delas conhecerem, claro sempre pensando na saúde e bem estar delas em primeiro lugar.

Percebe-se que as afirmações desta participante estão carregadas de entusiasmo, paixão, carinho, preparo e cuidado, servem como um alento quando se finda a análise dos dados desta pesquisa. Fica evidente a presença de uma formação pautada em questões que já foram discutidas aqui, demonstrando a importância de dar espaço ao que nos dizem as crianças e perceber nas pequenas delicadezas do cotidiano o potencial ali resguardado.

Quando questionadas se são orientadas sobre o uso dos espaços externos, todas as participantes afirmaram positivamente: "Sim, somos incentivadas a brincar com as crianças lá fora, se surgir alguma dúvida temos suporte da pedagoga e da diretora. De acordo com Forneiro (1998), um espaço só se torna ambiente com as interações que ali ocorrem e essa interação só terá potência se enraizada com uma formação sólida, em que o ambiente estimule a curiosidade e a criatividade. *Para Baobá: "Somos privilegiados com o nosso espaço, pois as crianças podem ter um contato com várias texturas como a grama, areia, pedra e calçadas". Já para Urucum:*

Além de promover a interação da turma com as outras crianças, sempre exploramos os elementos naturais que lá se encontram e observamos os seres vivos ao entorno. As áreas livres já nos proporcionaram momentos grandiosos de observamos uma coruja ... Um verdadeiro encanto para os pequenos. Eles gostam muito de se desafiar com o parque e estimular sua imaginação com a areia ou outros elementos que por ele passam [..].

Os relatos evidenciam que as participantes têm clareza da importância dessas áreas e da qualidade do seu uso. Para elas, muitos aspectos vivenciados destoam das diretrizes descritas nos documentos legais para a EI, ou seja, são bem elaborados, mas nem todos efetivados como deveriam uma vez que se trata do desenvolvimento das crianças.

Os núcleos apresentados demonstraram inúmeros fatores relacionados à exploração dos ambientes externos, sendo possível perceber que utilizá-los é necessário para potencializar o desenvolvimento pleno das crianças que frequentam os CMEIs. As professoras evidenciaram questões relacionadas a essa estrutura física, que, para se tornar um ambiente, necessita das relações entre as pessoas que utilizam esses espaços.

Conclusão

Responder à questão "Você brincou lá fora hoje?" envolveu desafiar os empasses ocasionados por uma pandemia que assolou nosso planeta limitando as crianças de socializar a sua infância tendo que controlar seus corpos afoitos por espaços adequados para o brincar, e usufruir de seus direitos nos espaços dos CMEIs.

Com a pesquisa "Você brincou lá fora hoje? Os ambientes externos de uma instituição de Educação Infantil: o olhar das professoras", procurou-se compreender e evidenciar os significados e os sentidos que doze professoras atuantes em um CMEI de Araucária atribuíram aos ambientes externos desta instituição. Os estudos de Aguiar e Ozella (2006) proveram embasamento para conceituar sentido e significado. Os significados são definidos como produções históricas e sociais, partilhadas e socializadas pelos sujeitos, podendo modificar-se ao longo do próprio movimento histórico. Logo, os sentidos tendem mais para subjetividade, da expressão cognitiva, afetiva e biológica dos participantes.

No primeiro núcleo, que tratou da "Existência e características gerais dos ambientes externos", as professoras demonstraram um olhar atento ao que havia disponível nos ambientes externos daquele CMEI, indicando satisfação por sua amplitude e diversidade de elementos disponibilizados e valorizando cada oportunidade de exploração com as crianças. Além disso, demonstraram que estes são espaços de aprendizagem, expondo intervenções realizadas nessas áreas a fim de potencializar suas funções com vistas ao desenvolvimento de práticas pedagógicas mais significativas.

Evidenciaram, também, a presença de elementos da natureza nessas áreas, e o significado da aproximação das crianças com aspectos fundamentais para a condição humana.

O segundo núcleo indicou entre outros, uma variedade de possibilidades vivenciadas a partir da realização de diversas brincadeiras ao ar livre e interações entre crianças e adultos. Apresentando estes locais, mostram seu potencial para serem utilizados para diversas propostas, como ouvir uma história, cantarolar, engatinhar, deitar e rolar e relaxar, estimulando a imaginação, a criação e a magia.

No núcleo terceiro demonstrou uma tensão entre os limites impostos para que os ambientes externos possam ser mais bem explorados, ficando nítidas as condições estruturais que impedem o melhor aproveitamento destes espaços. No entanto, o que se percebe é uma tentativa expressiva desta unidade de desenvolver esse trabalho de maneira exemplar.

Entre desafios e inquietações, este estudo possibilitou apreender os sentidos e os significados que as professoras atuantes nas unidades de EI atribuem à relação que se estabelece entre a existência e o uso dos ambientes externos, possibilitando, sobretudo,

conhecer os aspectos sobre o que acontece nesses espaços e as contribuições para o desenvolvimento pleno da criança.

Pode-se afirmar que esta pesquisa não se concluiu, encerra-se apenas uma etapa para iniciar outra, retomando os dados coletados com as professoras, para que, assim, possa haver um olhar crítico que traz à tona questões adormecidas. Sem dúvidas, esse estudo contribuirá para que este tema seja amplamente debatido no âmbito da EI, bem como suscitar reflexões sobre a importância e uso dos ambientes externos para o pleno desenvolvimento da criança.

Referências

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicol. cienc. prof.**, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Damazo Afonso. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

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

BARROS, Manuel de. **Poemas concebidos sem pecado**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de junho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul.1990. Seção 1, p. 13-563.

BRASIL. **Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. v. 1, 2 e 3. Brasília, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para instituições de educação infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2009a.

BRASIL. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** / Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica - Brasília: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. Brasília, 2018.

COCITO, Renata Pavezi. A Natureza como Espaço Educacional: oportunidades para a infância. **Colloquium Humanarum**, v. 13, n. Especial, jul.-dez., 2016, p. 94-100.

DURLI, Zenilze.; BRASIL, Marizete Rossana Aparecida. Ambiente e Espaço na Educação Infantil: concepção nos documentos oficiais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 37, n. 1, p. 111-126, jan./jun. 2012.

ELALI, Gleici Azambuja. **Ambientes para educação infantil**: um quebra-cabeça? Contribuição metodológica na avaliação pós-ocupação de edificações e na elaboração de diretrizes para projetos arquitetônicos na área. 334 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ELALI, Gleici Azambuja. O ambiente da escola - o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil. **Estudos de Psicologia** [online], Natal. 2003, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000200013>. Acesso em: 4 out. 2023.

FARIA, Ana Lucia G. de. **O Espaço Físico nas Instituições de Educação Infantil em Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

FERNANDES, Odara de Sá. **Crianças no pátio escolar**: a utilização dos espaços e o comportamento infantil no recreio. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17440>. Acesso em: 15 out. 2021.

FEUERSTEIN, Reuven et al. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Vozes, 2014.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229-282.

FREIRE, João Batista. Métodos de confinamento de engorda (como fazer render mais porcos, galinhas e crianças). In: MOREIRA, W. W. **Educação física e esportes**: perspectivas para o século XXI. Campinas-SP: Papirus, 2007, p. 109-124.

HORN, Maria da Graça Souza. O papel do espaço na formação e na transformação do educador infantil. **A Revista Criança**, Brasília-DF, n. 38, p. 29-32, jan. 2005.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**: a organização dos espaços na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na educação infantil do Brasil**. Lisboa, 2010.

LIMA, Izenildes Bernardina de. **A criança e a natureza**: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores. Feira de Santana: Appris Editora, 2015.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza** - resgatando nossas crianças do transtorno de déficit de natureza. 1. ed. São Paulo: Ed. Aquariana, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In. n PINTO, M.; SARMENTO, M.J. (coords.) **As crianças**: contextos e identidades. Braga, 2007.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. E atual. São Paulo: Cortez, 2007

STACCIOLI, Gianfrancesco. As rotinas: de hábitos estéreis a ações férteis. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 40, p. 54-73, maio/ago. 2018.

TIRIBA, Léa. Crianças da natureza. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO- PERSPECTIVAS ATUAIS, 2010. **Anais[...]** Belo Horizonte: UFSC, nov. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16110:iseminarionacional-do-curriculo-em-movimento-&catid=195:seb-educacao-basica. Acesso em 20/10/23.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 249f. Tese (Doutorado em Educação). Departamento de Educação, PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. Escola: espaço de vivência do que é bom, alegre e, frente à vida, nos faz mais potentes. In: **PRÊMIO PROFESSORES DO BRASIL** (Palestra). Brasília, 2018.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre, Artmed, 1998.

Sobre as autoras

Camila Cândida Schnorr Urbaniak

Mestra pelo Programa de Pós-graduação Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná (2022), graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2007). Professora na Rede Municipal de Araucária desde 2009, professora da educação básica na etapa da educação infantil. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, espaço, educação infantil e direito à educação.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-0736-6963> E-mail: camilaschnorr@gmail.com

Você Brincou lá fora hoje? O olhar das professoras sobre os ambientes externos de uma instituição de Educação Infantil

Marlene Schüssler D'Aroz

Pós-doutora em Educação. Pedagoga Docente do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Pesquisadora da infância e formação docente. Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação Ciência, Educação e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente-IEAA/UFAM.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681> E-mail: marlenedaroz@ufam.edu.br

Recebido em: 05/07/2024

Aceito para publicação em: 03/08/2024