

ESPAÇOS EXTERNOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A PRECARIEDADE E A POTÊNCIA

EARLY CHILDHOOD EDUCATION OUTDOOR SPACES: BETWEEN PRECARIETY AND POTENTIAL

Maria Leonor Pio Borges de Toledo **1**

Liana Garcia Castro **2**

Aline do Nascimento Ricci **3**

Resumo: O artigo coloca em diálogo três pesquisas que investigaram os espaços físicos de creches e pré-escolas públicas no estado do Rio de Janeiro. Discute teoricamente a dimensão espacial com foco nas áreas externas, justificando sua centralidade na concretização de práticas de qualidade em Educação Infantil. As análises são tecidas considerando as dimensões e características dos espaços pesquisados. As conclusões apontam pouca frequência às áreas externas, a despeito do interesse e do desejo das crianças; ausência de proposta pedagógica que contemple as áreas externas; poucas possibilidades de as crianças terem contato com a natureza; e distância entre a realidade e os documentos oficiais. Tal discussão torna-se ainda mais relevante no contexto da pandemia de Covid-19, em que os espaços externos se mostram como lugares mais seguros.

Palavras-chave: Espaços Externos. Educação Infantil. Pandemia.

Abstract: The article brings to discussion three research that investigated the spaces of Early Childhood Education public schools in Rio de Janeiro state. It discusses spaces theoretically focusing on outdoor areas, justified by its centrality in the achievement of quality practices in Early Childhood Education. The analysis considered dimensions and characteristics of the spaces researched. The conclusions point out the infrequency in outdoor areas, despite the children's interest and wish to be in these spaces; lack of pedagogical proposal that contemplates the outdoor areas; few possibilities for children to be in nature; and distance between the reality and the official documents. This discussion becomes even more relevant in the context of the Covid-19 pandemic, in which outdoor spaces are safer places.

Keywords: Outdoor Spaces. Early Childhood Education. Pandemic.

-
- 1** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8050417522627614>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7627-4337>. E-mail: leonortoledo@gmail.com
 - 2** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1090951132697869>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0386-1079>. E-mail: lianagarciaastro@gmail.com
 - 3** Mestra em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0454404620861831>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9590-5723>. E-mail: alinenricci@gmail.com

Introdução

Este trabalho tem por objetivo discutir a qualidade dos espaços externos das instituições de Educação Infantil e a viabilidade de práticas no contexto da pandemia de Covid-19, considerando a segurança dos atores envolvidos.

A pandemia de Covid-19 alterou nossos modos de viver e tem mobilizado inúmeras pesquisas em todo o mundo. No campo da Educação Infantil, no Brasil, a busca tem sido, principalmente, por estratégias de atendimento que garantam a saúde de crianças e adultos, tendo como referência “princípios, conhecimentos e valores construídos pela área e expressos na legislação nas últimas décadas” (CRUZ; MARTINS; CRUZ, 2021, p. 148). Nesse processo, coloca-se como fundamental o diálogo com outras áreas e a atualização no que diz respeito aos estudos sobre as formas de transmissão do novo coronavírus (SARS-CoV-2) com vistas à diminuição dos riscos de contágio.

No tempo da escrita deste artigo, reconhece-se a significativa diferença nos riscos de contaminação em locais fechados e abertos, considerando as possibilidades de transmissão aérea (OMS, 2020; CDC, 2021). Segundo os especialistas, “o distanciamento físico na ausência de ventilação não é suficiente para fornecer segurança para longos tempos de exposição” (OLIVEIRA *et al.*, 2021, n.p., tradução nossa). Nos estudos de Passos *et al.* (2021), no Centro de Desenvolvimento da Tecnologia Nuclear (CDTN) em Belo Horizonte, as amostras de ar foram todas negativas para o vírus em ambientes abertos, indicando riscos significativamente reduzidos nesses espaços. Desse modo, as pesquisas confirmam a necessidade de que as áreas externas sejam priorizadas na frequência aos espaços de creches, pré-escolas e escolas (EPSJV/FIOCRUZ, 2020).

No intuito de reforçar a relevância dos espaços externos, este artigo coloca em diálogo três pesquisas realizadas em instituições públicas de Educação Infantil na capital e região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro. Segundo Nunes, Corsino e Didonet (2011), as análises sobre a realidade da Educação Infantil no Brasil têm afirmado a distância entre o ideal e o real, entre o proposto e o realizado. Segundo Toledo (2017, p. 79), “em meio a tensões e disputas, a educação infantil brasileira tem caminhado, nas últimas décadas, no sentido de uma busca pela efetivação dos direitos das crianças. No entanto, na prática, a situação não mudou como desejado desde os estudos publicados por Rosemberg (1999) e Kramer (2001)”.

No caleidoscópio de fatores que impactam a cobertura e a qualidade do atendimento na Educação Infantil, encontram-se os espaços externos de creches e pré-escolas, objeto de estudo das pesquisas aqui apresentadas.

Metodologicamente recorreremos a Benjamin (1995) para compreender os campos das pesquisas como representativos da realidade das creches e pré-escolas públicas da capital e Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Segundo o autor, o conhecimento da singularidade possibilita a compreensão da totalidade. Tal afirmação se sustenta na escrita alegórica do filósofo, cuja visão é de que o (aparentemente) insignificante, a singularidade, possibilita o conhecimento do todo, do universal. Benjamin fala do ato de tomar café da manhã num bistrô parisiense como um espelho da cidade e do modo de viver de seus habitantes. Da mesma forma, estudar algumas instituições, singularmente, permite compreender as condições das redes em sua totalidade.

O trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente, discute a dimensão espacial e as práticas pedagógicas com foco nos espaços externos, debate ainda mais relevante pela imposição da criação de novas práticas em decorrência da pandemia de Covid-19. Num segundo momento, as três pesquisas são apresentadas e, por fim, focalizando as análises sobre as áreas externas das instituições, procura-se estabelecer diálogos entre as pesquisas, valorizando os ecos entre seus achados e buscando caminhos para as demandas atuais da Educação Infantil. A aposta é que a experiência da pandemia possa impulsionar mudanças significativas nas práticas, ressignificando de vez os espaços externos enquanto ambientes fundamentais em creches e pré-escolas.

Em foco, os espaços externos

O contexto da pandemia impulsiona ainda mais a relevância dos espaços externos e o reconhecimento da sua potência pedagógica. Os espaços das instituições educacionais, de modo geral, são projetados e construídos impregnados de um discurso, com uma materialidade que reflete

concepções e políticas. Impactam as práticas pedagógicas, potencializando umas e inviabilizando outras, porém sempre gerando implicações para as relações das crianças com o espaço, consigo, com as outras crianças e com os adultos. Para além da metragem e das características objetivas que definem o espaço, importa a forma como ele é experimentado, como se transforma em ambiente de interações e vida (LIMA, 1989).

A arquitetura das instituições educacionais é parte do projeto pedagógico e de sociedade. A instituição se torna lugar ao ser habitada pelas crianças, que se sentem acolhidas e pertencentes na medida em que o conjunto de elementos físicos, sociais e culturais dela despertam informações, comunicações e vivências pessoais e coletivas. Nesse sentido, a dimensão estética do espaço é educativa, lugar privilegiado de investigação dos processos de autonomia e dependência que se produzem *no* e *com* o espaço físico (HOYUELOS, 2005).

Considerando que há diferenças entre o prédio e os espaços externos, conseqüentemente há diferenças na forma de estar num ou noutro lugar: a especificidade do espaço suscita as relações dialógicas dos atores - crianças e adultos - com ele. Barbosa (2004) constatou que crianças e professoras fazem distinção quanto aos espaços internos e externos, ou seja, entre o que se faz dentro e fora: a edificação, o dentro, era percebido como lugar de trabalho e descanso e o fora, como lugar de brincadeira; o pátio não era compreendido pelas crianças como “escola”. Tiriba (2005) constatou um emparedamento das crianças, ocasionado pela restrição aos espaços internos das instituições de Educação Infantil na maior parte do tempo e o conseqüente afastamento do mundo natural. A autora parte do pressuposto de que há uma relação entre degradação das condições ambientais do planeta e desatenção às necessidades e desejos das crianças em espaços de Educação Infantil. A pesquisa identificou concepções de natureza como lugar da doença, da sujeira, do perigo e do incontrolável.

A relação entre as crianças e os espaços externos, como os estudos mostram, é permeada por fatores que vão das condições físicas do espaço até o que as/os professoras/es entendem por Educação Infantil, infância e conhecimento.

Os debates posteriores à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) trouxeram o espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da Educação Infantil:

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres e ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras e brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, partir da nossa diversidade cultural e, portanto, a organização do espaço deve contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças, atendendo as especificidades de cada demanda possibilitando identidade cultural e sentido de pertencimento (FARIA, 2007, p. 69).

Dos documentos posteriores à LDB (BRASIL, 1996) que vêm orientando a Educação Infantil, este artigo focaliza as considerações referentes aos espaços externos presentes nas Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009a), nos Parâmetros básicos de infra-estrutura para instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006b) e nos Indicadores da qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Segundo as DCNEI, as creches e pré-escolas “deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem [...] os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição” (BRASIL, 2009a, p. 2-3). Os Parâmetros básicos de infra-estrutura afirmam que a área externa:

Deve corresponder a, no mínimo, 20% do total da área construída e ser adequada para atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas da escola e da comunidade. Contemplar, sempre que possível, duchas com torneiras acessíveis às

crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura, bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim (BRASIL, 2006b, p. 26).

Os Indicadores de qualidade reforçam essa orientação, prevendo “[...] espaços externos bem cuidados, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicam a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades” (BRASIL, 2009b, p. 50).

Os espaços externos e internos da instituição precisam contemplar elementos da natureza, tais como: árvores, plantas, hortas e canteiros, criando condições também para que as crianças possam visitar e ter contato direto com diferentes animais. É importante ainda considerar que faz parte do processo formativo das crianças, desde bebês, a exploração e conhecimento dos próprios espaços da instituição (internos ou externos) (BRASIL, 2009b, p. 95).

Nessa perspectiva a criança é entendida como sujeito de direitos, “pessoa de pouca idade, que produz cultura, é nela produzida, brinca, aprende, sente, cria, cresce e se modifica, ao longo do processo histórico que constitui a vida humana” (KRAMER; MOTTA, 2010). Ela estabelece relações dialógicas com o contexto do qual faz parte, apropriando-se criativamente da cultura do mundo onde vive e contribuindo para a sua produção e transformação (CORSARO, 2011), ao mesmo tempo em que constrói sua identidade individual e coletiva. O espaço, palco dessas relações dialógicas, é fundamental no processo de construção de conhecimento (GOMES DA SILVA, 2006).

Quanto ao processo de efetivação da cobertura do atendimento em creche e pré-escola, Lima (1995), há mais de duas décadas, já denunciava a estratégia de rebaixar a qualidade do atendimento para uma expansão da cobertura às pressas, sem preocupação com a qualidade do espaço oferecido às crianças. No estado do Rio de Janeiro, é grave a situação de inadequação e de más condições dos espaços escolares. A expansão das redes tem ocorrido de diferentes formas, com iniciativas mais efetivas, como a criação de novos espaços para a Educação Infantil, aquisição de equipamentos e materiais, municipalização de instituições estaduais e comunitárias; ou precárias e emergenciais, como o aluguel de casas, salas e prédios comerciais. Ou ainda a criação e inserção de turmas de Educação Infantil em escolas de Ensino Fundamental, cujo espaço físico é inadequado para receber crianças pequenas. Com isso, meninas e meninos são reunidos em espaços ruins e separados, sem as devidas adaptações (NUNES; CORSINO; KRAMER, 2011).

A precariedade dos espaços interfere no trabalho das/os professoras/es e impacta negativamente a qualidade do atendimento oferecido às crianças. Essa situação já desfavorável torna-se ainda mais grave em contexto de pandemia. A publicação organizada por Campos *et al.* (2020) busca apontar possíveis desafios a serem enfrentados na retomada de funcionamento de creches e pré-escolas, elencando contribuições de diferentes campos científicos para apoiar decisões de gestores e professoras/es de forma a garantir os direitos humanos de todos os envolvidos: crianças, famílias e profissionais. Sobre as condições das instituições brasileiras, ressalta:

O número de crianças por instituição [...] é bastante elevado, o que impacta não apenas na organização dos agrupamentos, mas de todos os demais ambientes da instituição (inclusive, os pátios externos); [...]

Os prédios escolares e as creches brasileiras caracterizam-se por oferecer salas de pequenas dimensões, sem ventilação adequada, em casas adaptadas e prédios que não foram construídos para tal finalidade. Mesmo aqueles edifícios construídos com a finalidade de atender bebês e crianças, em geral apresentam espaços pequenos e sem salas de apoio para o sono, refeições e trocas, por exemplo; [...]

Muitos estabelecimentos, segundo o Censo Escolar, não contam com espaços externos apropriados para atividades com as crianças. Mesmo aqueles que apresentam áreas em boas condições de uso, como demonstram pesquisas que observam o cotidiano de creches e pré-escola, restringem sua utilização a situações de recreio ou de breves intervalos (CAMPOS *et al.*, 2020, p. 5-6).

Além dessas questões, é preciso considerar, conforme sinalizado na publicação, a diversidade territorial do Brasil, que inclui regiões com invernos mais rigorosos e períodos extensos de chuva.

A complexidade da situação impulsiona o olhar para as condições dos espaços externos e implica repensar rotinas e práticas. A seguir, são apresentadas três pesquisas que focalizam os espaços em diferentes perspectivas.

As pesquisas, seus contornos, diferenças e aproximações

A construção de conhecimento nas ciências humanas e sociais se beneficia no confronto das muitas possíveis leituras sobre a realidade. Com esse intuito, este item apresenta as três pesquisas que compõem esse mosaico. Embora as pesquisas tenham sido concluídas em 2014, 2015 e 2016, muito pouco foi feito desde então, não havendo mudanças significativas nas políticas públicas.

A primeira pesquisa originou uma tese que teve como objeto de estudo pátios de instituições públicas de Educação Infantil em municípios da Região Metropolitana (TOLEDO, 2014). Procurou dimensionar e conhecer as condições oferecidas pelos espaços para o estabelecimento de interações das crianças entre si e com os adultos, articulando os dados do campo empírico aos documentos orientadores dessa etapa da Educação Básica.

Em diálogo teórico-metodológico com Benjamin (1994, 1995, 2006), a tese procurou compreender a totalidade a partir da singularidade: conhecer os pátios permitiu compreender a situação dos espaços de Educação Infantil na Região Metropolitana do estado. Inspirada na figura do colecionador benjaminiano, no sentido epistemológico, a tese revisitou o banco de dados da pesquisa institucional e compôs uma coleção de 113 fotografias de pátios de nove instituições de oito municípios da região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, a saber: São João de Meriti, Itaguaí, Guapimirim, Duque de Caxias, São Gonçalo, Belford Roxo, Niterói e a capital, Rio de Janeiro. Na capital, foi observada a realidade de duas instituições: uma antiga e outra construída recentemente. A tese compreendeu os municípios como coleção, dadas suas aproximações geográficas, históricas, sociais e políticas, entretanto também analisou cada instituição em seu contexto.

A estratégia metodológica foi a análise de fotografias dos pátios, o que permitiu analisá-las em sua singularidade e contexto, quanto às suas características físicas e multiplicidade de aspectos presentes (dimensão, elementos e materiais), bem como a forma como os pátios são usados por crianças e adultos. Num segundo momento, a análise privilegiou a comparação entre as instituições e o delineamento dos aspectos de aproximação e distanciamento entre os pátios e o que prescrevem documentos do MEC (BRASIL, 2009a, 2006b, 2012; CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Nas conclusões, a tese destaca a precariedade das condições das instituições; as poucas marcas e vestígios das crianças nos pátios, indicando que são espaços dos quais elas pouco se apropriam e transformam; a distância entre os pátios e os documentos, evidenciando que a realidade está longe do ideal; e a necessidade da tomada de ações nos âmbitos

da gestão municipal, da formação e supervisão de professoras/es.

A segunda pesquisa originou uma dissertação (CASTRO, 2015) que teve como objetivo conhecer o que as crianças falam e fazem dos e nos espaços de uma instituição de Educação Infantil pública de um município da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. O estudo teve como fundamentação teórico-metodológica a psicologia histórico-cultural de Vigotski (1991, 1994, 2009), a sociologia da infância a partir dos estudos de Corsaro (2011), Ferreira (2004) e Sarmiento e Gouvea (2008) e a filosofia do diálogo de Buber (2001, 2004, 2009), que sustentam a concepção de criança como sujeito histórico, ator social, pessoa que sente, inventa, brinca, cria o mundo.

A partir do entendimento de que “o que as crianças falam pode subsidiar ações a seu favor e contribuir para mudanças que as beneficiem” (CRUZ, 2008, p. 14), o estudo buscou pesquisar o objeto definido com as crianças. Para tanto, foram realizadas observações do cotidiano de uma turma de crianças com quatro anos de idade e uma oficina de fotografia com as crianças. Onze crianças fotografaram os espaços da instituição e produziram um total de 1699 fotografias, das quais 187 foram selecionadas pela pesquisadora e discutidas com as crianças. A dissertação procurou, ainda, focalizar os direitos das crianças, analisando o campo empírico tendo como base documentos do MEC (BRASIL, 2009, 2006b, 2012; CAMPOS e ROSEMBERG, 2009). As conclusões apontam para a distância entre as orientações oficiais e a realidade pesquisada. Entretanto, as crianças, ao sinalizarem o que sentem, pensam e entendem sobre os espaços, indicaram possibilidades de uso destes de forma significativa para elas.

A terceira pesquisa, que também originou uma dissertação (RICCI, 2016), teve como objeto de estudo os espaços físicos de duas instituições públicas do município do Rio de Janeiro, que atendem turmas de Educação Infantil e funcionam em espaços adaptados, ou seja, que não foram projetados e construídos para essa função. Os estudos de Vigotski (1991, 1994) e Benjamin (1994, 1995, 2007) fundamentam teoricamente a pesquisa, a partir da compreensão da infância como construção social e as crianças como sujeitos sociais que produzem linguagem e cultura. Outra contribuição desses autores para a dissertação está em seus escritos sobre os espaços e a importância do meio para o desenvolvimento da criança.

As estratégias metodológicas, assim como na pesquisa 2, incluíram a observação e o instrumento fotográfico. As observações foram realizadas em turmas de crianças de quatro e cinco anos de idade, nas duas instituições pesquisadas (uma turma em cada). Já o instrumento fotográfico, foi utilizado pela pesquisadora, que produziu imagens dos espaços físicos das duas instituições, e pelas crianças de uma das instituições, que fotografaram e analisaram suas fotografias.

Os espaços físicos foram analisados separadamente, considerando suas particularidades, e juntas, buscando os pontos comuns, negativos e positivos e as contradições. Além disso, foram observados aspectos que aproximam e distanciam os espaços físicos pesquisados das orientações contidas em documentos do MEC (BRASIL, 2009a e 2006b) e da rede municipal (RIO DE JANEIRO, 2013). O estudo permitiu conhecer os desafios enfrentados pelas duas instituições, evidenciando que as condições dos espaços oferecidos às crianças não são boas. As análises apontam para uma política que não parece se preocupar com as crianças, colocando-as em espaços que não foram feitos para atendê-las, sem cuidado em reformá-los e/ou adaptá-los.

Ecos entre os achados

Uma vez apresentadas as pesquisas, este item procura tecer considerações a partir dos seus resultados.

Em relação à dimensão e características dos espaços, ou seja, em que medida eles contemplam ou não a especificidade da pedagogia da Educação Infantil, além de oferecerem segurança ou riscos às crianças, as três pesquisas mostram que as condições das instituições de Educação Infantil não são adequadas. A precariedade começa na escolha dos terrenos ou imóveis, frequentemente com características impróprias ao funcionamento de creches e pré-escolas, sem “condições de infraestrutura básica, como pavimentação da rua, rede de esgoto, energia, abastecimento de água e lixo”, além da ausência de rede telefônica e transporte coletivo (BRASIL, 2006b, p. 23).

Uma das instituições investigadas pela pesquisa 3 foi construída em um terreno com uma imensa rocha. O pátio localizado no segundo andar dessa instituição impressiona por sua amplitude

e pela vista deslumbrante para o mar, porém, por conta da mesma rocha, o pátio apresenta dois níveis. O primeiro é todo de cimento e cercado por uma grade baixa com grande espaçamento. No segundo, vemos mais cimento, pedra, areia e grama. A grama, assim como todo esse espaço, parece esperar cuidados.

Figura 1. Pátio da escola 1



Fonte: RICCI (2016).

Figura 2. Pátio da escola



Fonte: RICCI (2016).

Uma professora da instituição contou que uma criança já se machucou brincando nesse espaço, e, em função disso, a diretora havia pedido para que as crianças da Educação Infantil não brincassem ali. Durante o período da pesquisa, após as crianças insistirem, a professora permitiu a brincadeira no pátio. Foi a única vez que as crianças foram observadas brincando fora da sala.

Quanto à quantidade e diversidade de materiais dos brinquedos disponíveis, os elementos mais característicos dos pátios são os brinquedos fixos, embora não estejam presentes em todos. Na pesquisa 1, nas instituições pesquisadas os materiais dos brinquedos variam entre plástico, madeira e ferro.

Figura 3. Brinquedos de plástico e, ao fundo, madeira na escola 2.



Fonte: TOLEDO (2014).

Figura 4. Brinquedo de madeira e ferro na escola 8.



Fonte: TOLEDO (2014).

Já na instituição da pesquisa 2, os brinquedos não são fixos; são de plástico, adquiridos ao longo de anos com verbas arrecadadas a partir de vendas em festas na instituição. Quanto ao uso dos brinquedos, as observações indicam que eles poderiam acompanhar as potencialidades das crianças conforme estas vão crescendo. As crianças mostraram domínio do corpo para explorá-los de diferentes formas, usando os brinquedos de formas inesperadas pelos adultos, que pareciam não confiar na capacidade delas de saber o que conseguem ou não fazer com o seu corpo.

Figura 5 - Jacarés que balançam



Fonte: CASTRO (2015).

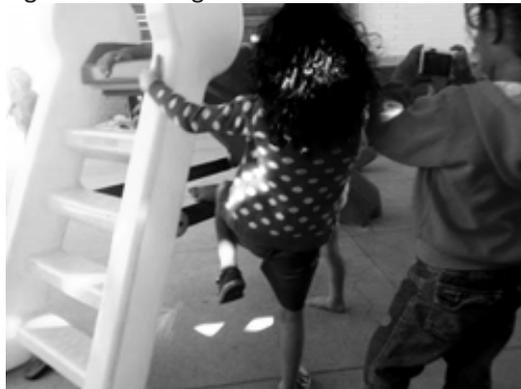
Uma casinha que está no pátio tem uma escada para as crianças passarem por cima, pelo teto. Eduardo¹ sobe e

¹ Todos os nomes são fictícios.

desce do teto da casinha. Outras crianças também o fazem, mas ele é chamado a atenção a todo momento. Ele desce do escorregador de frente, de costas, deitado, inventa várias maneiras. Em um momento, pendura-se no escorregador pelo lado. A professora de outra turma grita de longe: “Ô, menino! Ô, garoto! Desce daí!” (CASTRO, 2015, p. 89).

Por que não se aproximar e oferecer segurança para que a criança explore o brinquedo de diferentes formas? Por que não auxiliá-la a descobrir as potencialidades do seu corpo? Durante a observação das fotografias, as crianças da turma pesquisada mostraram que Eduardo não era o único que explorava o escorregador de diferentes formas.

Figura 6 - Escorrega



Fonte: CASTRO (2015).

PESQUISADORA: Iasmin, o que você estava fazendo?

ANTÔNIO: Ela estava subindo no escorrega.

PESQUISADORA: Ela não estava subindo pela escada.

CARMEM (PROFESSORA): Estava fazendo coisa que não pode.

ANTÔNIO: Eu também subo por aí.

PESQUISADORA: Vocês conseguem subir por aqui?

ANTÔNIO: Eu consigo.

LEANDRO: Eu consigo.

(CASTRO, 2015, p. 89).

A fala da professora, nesse momento, é contraposta pelas crianças, que se afirmam umas nas outras: “nós conseguimos!”, elas dizem.

A pesquisa 3 evidencia que há poucos brinquedos disponíveis para as crianças na área externa das duas instituições pesquisadas. Na instituição 1, no parquinho destinado para a Educação Infantil, havia somente um brinquedo de plástico, o escorrega. Em nenhum dia que a pesquisadora esteve na instituição, a turma observada fez uso desse espaço. Durante o período de observação (um mês), as crianças brincaram na área externa somente uma vez.

Nesse mesmo parquinho, havia um amontoado de cadeiras e de mesas danificadas. O espaço, que deveria ser para as crianças da Educação Infantil brincarem ao ar livre, serve de depósito para guardar objetos quebrados sem utilidade. Enquanto mostrava esse espaço, a professora falava dele com pesar, lamentando que as crianças não o frequentassem por conta dos riscos.

Figura 7. Fundo do parquinho da escola 1.



Fonte: RICCI (2016).

Na instituição 2, a quantidade de brinquedos disponíveis no parquinho parece ser insuficiente para que todas as crianças consigam utilizá-los de maneira satisfatória. São vinte e cinco crianças por turma/professor/a, mais do que o recomendado pelos Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), tendo um tempo limitado para o uso desse espaço (trinta minutos, três vezes por semana). Como só há um balanço, nem todas as crianças conseguiam ter a sua vez para utilizá-lo.

Figura 8. Balanço na escola 2.



Fonte: RICCI (2016)

JULIA: Professor, eu quero brincar no balanço.

PROFESSOR: Vai lá e conversa com a Clara. Diz que agora é a sua vez.

JULIA: Clara, você já ficou muito tempo. É a minha vez agora.

CLARA: Eu fiquei bem pouquinho!

PROFESSOR: Clara, agora é a vez da amiga. Daqui a pouco vamos sair daqui, e a Julia não brincou no balanço nenhuma vez.

CLARA: Sempre só dá para brincar um pouquinho...

(RICCI, 2016, p. 86).

Na pesquisa 1, a ausência de casinhas de boneca chama atenção: das nove instituições investigadas, apenas quatro as têm, sendo que uma delas não é exatamente uma casinha, embora remeta a uma pelo formato do telhado. Uma das instituições tem três, sendo duas em plástico e uma em alvenaria. Esta última, porém, servia como depósito quando as fotografias foram tiradas, impossibilitando o uso pelas crianças.

Figura 9. Casinha de boneca na escola 6.



Fonte: TOLEDO (2014).

Figura 10. Casinha de boneca na escola 4.



Fonte: TOLEDO (2014).

Figura 11. Casinha de boneca na escola 2



Fonte: TOLEDO (2014).

Ainda que a presença da casinha de boneca não seja condição para que as crianças brinquem de faz de conta, sua materialidade as convida à brincadeira. Na situação de pandemia, possivelmente as casinhas não sejam os locais mais seguros. Como garantir o faz de conta nos espaços externos? Como organizar espaços e materiais que convidem a esta brincadeira?

Os achados das três pesquisas evidenciam que embora tanto se fale sobre a importância da brincadeira para as crianças, ela também não é valorizada nos espaços externos, embora seja, junto com as interações, um dos eixos da pedagogia da Educação Infantil, como consta nas DCNEI (BRASIL, 2009a). As conclusões das pesquisas apontam para a pouca frequência às áreas externas, embora as crianças demonstrem interesse e desejo por estar nesses lugares.

Nas instituições investigadas na pesquisa 1, as áreas externas mostram poucas marcas e vestígios das crianças, considerando marcas as deixadas intencionalmente e vestígios as não

intencionais - a presença na ausência. Numa das instituições, pode-se ver mãos de crianças impressas com tinta nos canteiros junto à casinha de boneca, evidenciando sua autoria e singularidade (figura 9).

Há, nos achados da pesquisa 1, vestígios deixados pelas crianças, indícios de suas atividades e brincadeiras em quatro escolas. Num pátio se vê uma pequena cadeira de balanço virada, duas cadeirinhas tombadas e um cavalinho de pau no chão. Todos os brinquedos que não são próprios da área externa: será que foram esquecidos lá? As cadeiras tombadas remetem às brincadeiras das crianças, que subvertem o uso dos objetos ao experimentar novas perspectivas (BENJAMIN, 1995).

Figura 12. Cavalinho de pau esquecido no chão da escola 2.



Fonte: TOLEDO (2014).

Também foi possível observar folhas secas picadas no chão de uma casinha de boneca, que parecem indícios de brincadeira de comidinha.

Em outras duas instituições da pesquisa 1, os vestígios deixados pelas crianças estão relacionados ao tempo e uso dos brinquedos. Suas pinturas foram sendo gastas pelo uso repetido, seja na rampa do escorrega, nos assentos da gangorra e do carrossel e nos lugares onde se apoiam as mãos no balanço e no escorrega.

Figura 13. Escorrega com a pintura desgastada na escola 3.



Fonte: TOLEDO (2014).

Os achados da pesquisa 1 mostram que há mais vestígios das crianças que marcas suas nos pátios, indicando que as áreas externas são espaços dos quais elas pouco se apropriam e transformam. Embora se saiba que os pátios são locais onde as crianças constroem conhecimento, os poucos vestígios encontrados também não apontam para a realização de atividades dirigidas nesses espaços, propostas pelas/os professoras/es.

A pesquisa 3 confirma que as áreas externas são pouco frequentadas pelas crianças, embora sejam espaços desejados por elas. Durante o período de observação, era comum perguntarem para as/os professoras/es: “hoje é dia de parquinho?”; quando percebiam que não podiam brincar na parte externa, as crianças demonstravam descontentamento. Como mencionado anteriormente, na instituição 1, por conta da topografia do terreno, sua área externa representa um perigo e não

há vestígios que indicam presença de crianças. Já na instituição 2, as idas ao parquinho aconteciam em dias e horários específicos para cada turma: três vezes por semana, durante trinta minutos. Apesar da área externa ser bem cuidada, além da quantidade de brinquedos insuficiente, em dias chuvosos ou mais quentes, não é possível utilizar o parquinho, pois o mesmo não é coberto.

O interesse das crianças pelos espaços externos também ficou evidente durante a realização da oficina de fotografia com as crianças da pesquisa 2. Ao planejar com elas a ordem dos espaços a serem fotografados, o parquinho e o “Caminho das árvores” – assim chamada por elas uma área do pátio com algumas árvores e plantas – foram os primeiros lugares lembrados. Foram, também, os mais comentados pelas crianças na posterior análise das fotografias e de onde elas tinham mais histórias para contar.

Sobre isso, Tiriba (2005) argumenta que as crianças se interessam por espaços onde elas tenham experiências significativas. No parquinho, elas escolhem o que fazer, estão livres para explorar os brinquedos e criar; há possibilidades de escolha, de movimento, de criação, de encontros. Embora a instituição tenha ampla e bem cuidada área externa, durante a pesquisa 2, o parquinho foi o único espaço aberto frequentado pelas crianças e também por pouco tempo: uma vez por semana, durante trinta minutos.

As justificativas apontadas pelos adultos são: “sol muito forte, pouca sombra, muita formiga e receio de que haja algum bicho que ofereça perigo para as crianças” (CASTRO, 2015, p. 49). As crianças, contudo, narraram, com detalhes, histórias vividas nas áreas externas, próximas a árvores e plantas. Falaram com entusiasmo sobre formigas, picar folhas, fazer comidinhas com plantas, brincar com frutinhas vermelhas, chamadas, por elas, de “pimentas”. Os momentos de contato com a natureza foram relatados com muita alegria.

YAN: Vamos no caminho das árvores!
Pesquisadora: Não conheço. Onde é?
CRIANÇAS: É onde tem formigas!
(CASTRO, 2015, p. 100).

Figura 14. Crianças correndo em direção ao caminho das árvores.



Fonte: CASTRO (2015).

Figura 15. Lugar de correr.



Fonte: CASTRO (2015).

EDUARDO: É o poste, a árvore e o lugar de correr (apontando, por último, para o gramado entre o poste e o tronco da árvore). (CASTRO, 2015, 101).

Embora na maior parte dos dias observados a grama estivesse cortada e não houvesse sujeira ou entulhos na área externa, as práticas observadas na instituição da pesquisa 2 não indicam atenção ao uso desses espaços. A proposta pedagógica da instituição não contempla o contato com a natureza, o planejamento de áreas externas para brincadeiras e jogos, o cuidado com jardim e horta e o atendimento da necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água.

Na pesquisa 1, também chama atenção a ausência de água à disposição das crianças, seja em chuveiros, torneiras e mangueiras. Pergunta-se: por que, num estado com altas temperaturas, como o Rio de Janeiro, as crianças não podem brincar com água?

A impossibilidade de contato das crianças com a natureza também foi observada na pesquisa 3. As árvores estão do lado de fora das instituições, e os espaços externos não oferecem diversidade de elementos como areia, água, madeira. Os chãos dos parquinhos são de cimento ou de grama sintética. Dessa forma, não permite às crianças tocar e manusear diferentes materiais e restringe as possibilidades de brincar.

Nos espaços externos, a existência de uma vegetação adequada favorece a construção de uma perspectiva ecológica. Embora essa existência seja fundamental, por si só, ela não garante às crianças a experiência de fruição, o exercício da sensibilidade, de aguçar o olhar para a beleza do mundo. O sentimento de pertencimento em relação à natureza, numa relação de proximidade, só se constrói a partir da mediação do outro - no caso da creche/pré-escola/escola, das/os professoras/es. Segundo Tiriba (2007), é preciso que as crianças comecem, desde muito cedo, a interagir com a natureza, aprendendo a respeitá-la. Contudo, as três pesquisas apontam para a ausência de propostas pedagógicas que contemplem as áreas externas.

Ainda algumas palavras

As conclusões das três pesquisas apontam para a distância entre a realidade e os documentos oficiais de orientação e garantia dos direitos das crianças. Os documentos, por si só, não geram mudanças nem garantem a existência: legais e oficiais, eles expressam políticas e ajudam a materializá-las, mas não são as políticas. É possível afirmar que os Parâmetros de infraestrutura (BRASIL, 2006b), após quinze anos de sua publicação, parecem ter exercido pouca influência sobre as áreas externas.

Além disso, mesmo que o espaço externo esteja de acordo com o que preconizam os documentos, a existência de condições materiais não é determinante para práticas que garantam as interações e a brincadeira, eixos da pedagogia da Educação Infantil (BRASIL, 2009a).

Portanto, ainda que os espaços externos, como sinalizado no início deste texto, sejam mais indicados no contexto de pandemia, a permanência de crianças e adultos nesses espaços também enfrenta desafios. Primeiro, pela já apresentada precariedade das áreas externas. Segundo, por aspectos intangíveis, como a concepção de Educação Infantil e de natureza, conforme discute Tiriba (2005).

Isto posto, os desafios que antecedem a pandemia foram acentuados no contexto atual. Para além de todas estas questões, as/os profissionais de Educação Infantil ainda têm que lidar com protocolos e procedimentos de higienização e distanciamento social. E as crianças, com as mudanças decorridas e o conseqüente estranhamento de um lugar e de uma forma de estar neste lugar que lhes eram familiares. O que essa mudança quanto à área externa e ao lugar da natureza causa nas/os profissionais? O que antes era lugar de perigo, sujeira, doença e falta de controle, passa a ser o lugar mais seguro. O espaço externo, até então menos privilegiado em termos de investimentos e uso, a partir da pandemia ganhou importância e passou a ser olhado com outros olhos.

E quanto às crianças? O que a mudança do olhar dos adultos pode proporcionar a elas?

Aprisionamento ou potência, a depender dos ventos que sopram. Se houver uma mera transposição de práticas que converta os pátios em salas de aula de paredes invisíveis, o prejuízo às crianças é ainda maior. Se em condições normais as crianças sentam-se em mesas coletivas nas salas, é de se esperar um enorme estranhamento quanto às marcações de espaços individuais nas áreas externas, dentro dos quais as crianças devem permanecer. A penalização se estende aos adultos, uma vez que tal prática aumenta a exigência de controle corporal a que podem se sentir impelidos a submeter as crianças.

Por outro lado, a pandemia pode impulsionar a melhoria das condições dos espaços externos, se houver ações políticas no sentido de investimentos que cumpram o que preconizam os documentos em relação a estas áreas. Como já dito, as condições dos espaços não garantem as práticas, mas sem condições as práticas são impossibilitadas. Nesse sentido, a maior permanência das crianças em áreas externas com boas condições pode incentivar as/os professoras/es a mudarem suas práticas na direção de uma Educação Infantil de qualidade e mais significativa para as crianças.

Marcadas pela precariedade, as áreas externas das creches, pré-escolas e escolas ainda são espaços nos quais a potência da criança, com suas diversas linguagens expressivas, pode se manifestar mais espontânea e criativamente. Que a ruptura provocada pela pandemia possa tornar esses espaços cada vez mais potentes e cada vez menos precários. da vez menos prec[arios]. ios. ivas,es espasquisasoutros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a

Este artigo limita-se a discutir a qualidade e os usos dos espaços externos, porém é necessário o estabelecimento de critérios que conjuguem as condições das instituições educacionais e a situação da pandemia em cada contexto e momento. Embora, no momento da finalização deste artigo, a vacinação tenha reduzido os casos graves e o número de mortos pela Covid-19 no país, a pandemia não chegou ao fim e são conjeturados desafios para os próximos anos (DALCOLMO, 2021). Nesse sentido, o cuidado em creches, pré-escolas e escolas precisa ser mantido e discutido com seriedade, com base em conhecimentos científicos. É fundamental o envolvimento de toda a sociedade neste debate, privilegiando a escuta dos atores diretamente implicados nesta decisão: profissionais da educação, crianças e suas famílias.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas II**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2006.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2007.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009a. 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: 03 dez. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução n. 6, de 24 de abril de 2007. Estabelece as orientações e diretrizes para execução e assistência financeira suplementar ao Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos

para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil – Proinfância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://www.fn.de.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3130-resolu%C3%A7%C3%A3o-cdfnde-n%C2%BA-6-de-24-de-abril-de-2007>. Acesso em: 03 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**: manual de orientação pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEB/Coedi, UNICEF, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Indicadores da qualidade na Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros nacionais de qualidade para a Educação Infantil**. (V. 1 e 2). Brasília, DF: MEC/SEB, 2006a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 03 dez. 2021.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BUBER, Martin. **El camino del ser humano y otros escritos**. Tradução e notas Carlos Díaz. Madri: Fundación Emmanuel Mounier, 2004.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

CAMPOS, Maria Malta *et al.* **Para um retorno à escola e à creche que respeite os direitos fundamentais de crianças, famílias e educadores**. Brasil: 2020. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/para_um_retorno_a_escola_e_a_creche-2.pdf. Acesso em: 03 dez. 2021.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 2.ed. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009.

CASTRO, Liana Garcia Castro. **Espaços, prática e interações na educação infantil**: o que dizem as crianças. 2015. 135f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Clinical questions about Covid-19**: questions and answers. [Atlanta, USA], fev. 2021. Disponível em: <https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/hcp/faq.html>. Acesso em: 03 de dez. 2021.

CORSARO, William. **Sociologia da infância**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta das crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

CRUZ, Silvia Helena Vieira; MARTINS, Cristiane Amorim; CRUZ, Rosimeire Costa de Andrade. A educação infantil e demandas postas pela pandemia: intersetorialidade, identidade e condições para o retorno às atividades presenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 147-174,

jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79003>. Acesso em: 03 de dez. 2021.

DALCOLMO, Margareth. **Um tempo para não esquecer**: a visão da ciência no enfrentamento da pandemia do coronavírus e o futuro da saúde. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO. Fundação Oswaldo Cruz. **Manual sobre biossegurança para reabertura de escolas no contexto da Covid-19**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2020. Disponível em: https://portal.fiocruz.br/sites/portal.fiocruz.br/files/documentos/manual_reabertura.pdf. Acesso em: 03 dez. 2021.

FALCIANO, Bruno Tovar; NUNES, Maria Fernanda Rezende; SANTOS, Edson Cordeiro dos. Dez anos do Proinfância: efeitos de uma política pública de indução. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 73, p. 254-278, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v30i73-5719>. Acesso em: 27 dez. 2021.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. *In*: FARIA, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (org.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FERREIRA, Manuela. **"A gente gosta é de brincar com os outros meninos" – Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância**. Porto, Portugal: Afrontamento, 2004.

GOMES DA SILVA, Denise Sans Guerra. Reflexões sobre o diálogo entre espaços físicos e o cotidiano na educação infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., Caxambu, MG, outubro de 2006.

HOYUELOS, Alfredo. La escuela, ámbito estético educativo. *In*: CABANELLAS, Isabel; ESLAVA, Clara (org.). **Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogia**. Barcelona: Graó, 2005.

KRAMER, Sonia; MOTTA, Flávia Miller Naethe. Criança. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

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

LIMA, Mayumi Souza. **Arquitetura e educação**. São Paulo: Nobel, 1995.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; DIDONET, Vital. **Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica**. Brasília, DF: UNESCO, MEC/SEB, Fundação Orsa, 2011.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patrícia; KRAMER, Sonia (org.). **Relatório de Pesquisa: Educação Infantil e Formação de Profissionais no Estado do Rio de Janeiro (1999-2009)**. Rio de Janeiro: Traço e Cultura, 2011.

OLIVEIRA, P. M. de *et al.* Evolution of spray and aerosol from respiratory releases: theoretical estimates for insight on viral transmission. **Proc. R. Soc. A**, Londres/Inglaterra, jan. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1098/rspa.2020.0584>. Acesso em: 03 dez. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Transmission of SARS-CoV-2: implications for infection prevention precautions**. Jul. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/news-room/commentaries/detail/transmission-of-sars-cov-2-implications-for-infection-prevention-precautions>. Acesso em: 03 dez. 2021.

PASSOS; Ricardo Gomes; SILVEIRA, Marina Bicalho; ABRAHÃO, Jônatas Santos. Exploratory assessment

of the occurrence of SARS-Cov-2 in aerosol in hospital facilities and public spaces of a metropolitan center in Brazil. **Environmental Research**, Elsevier, v. 195 (em andamento), abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.envres.2021.110808>. Acesso em: 03 dez. 2021.

RICCI, Aline do Nascimento. **Crianças, fotografias e práticas**: o que dizem os espaços físicos da educação infantil. 2016. 139f. Dissertação (Mestrado) – Escola de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

RIO DE JANEIRO. **Orientações para a organização da sala na Educação Infantil**: ambiente para a criança criar, mexer, interagir e aprender. Rio de Janeiro: SME, 2013.

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TIRIBA, Léa. **Crianças, natureza e educação infantil**. 2005. 249f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TIRIBA, Léa. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. *In*: MELLO, Soraia Sila de; TRAJBER, Rachel (org.). **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília, DF: MEC, 2007. p. 219-228.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. **Entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios de pátios de escolas de educação infantil**. 2014. 224f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

TOLEDO, Maria Leonor Pio Borges de. Pátios de escolas de educação infantil: entre o exposto e o escondido, marcas e vestígios. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 177-198, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201611150588>. Acesso em: 27 out. 2022.

VIGOTSKI, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKI, Lev. **Criação e imaginação na infância**. Comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, Lev. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Recebido em 20 de dezembro de 2021.

Aceito em 19 de dezembro de 2022.