

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Tamires Botter dos Santos

Criança na Natureza? Estudos sobre a Configuração dos pátios de instituições de
Educação Infantil no município de São José-SC

Florianópolis

2022

Tamires Botter dos Santos

Criança na Natureza? Estudos sobre a Configuração dos pátios de instituições de
Educação Infantil no município de São José-SC

Trabalho de Conclusão do Curso de
Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da
Educação Universidade Federal de Santa Catarina como
requisito para a obtenção do título Licenciada em
Pedagogia Orientador: Prof.^a Dra. Leila Procópio do
Nascimento.
Coorientador: Prof. Dr. Luis Felipe Cunha.

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Santos, Tamires Botter dos
Criança na Natureza? : estudos sobre a configuração dos
pátios de instituições de Educação Infantil no município de
São José-SC / Tamires Botter dos Santos ; orientadora,
Leila Procópio do Nascimento, coorientador, Luis Felipe
Cunha, 2022.
66 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Educação Infantil . 3. Lugar . 4.
Criança. 5. Natureza. I. Nascimento, Leila Procópio do. II.
Cunha, Luis Felipe. III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Pedagogia. IV. Título.

Tamires Botter dos Santos

Criança na Natureza? Estudos sobre a Configuração dos pátios de instituições de
Educação Infantil no município de São José-SC

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de
Licenciatura em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 22 de julho de 2022.

Prof^a, Dr^a Patrícia de Moraes Lima
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof^a. Dr^a. Leila Procópio do Nascimento.
Orientador(a)
MEN-CED
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Luis Felipe Cunha.
Coorientador(a)
MEN-CED
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a, Dr^a Kátia Adair Agostinho
Avaliadora
MEN-CED
Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Roselane de Fátima Campos
Avaliadora
MEN-CED
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Sílvio Mendes
Avaliador
MEN-CED
Universidade Federal de Santa Catarina

Profª Drª Jocemara Triches
Suplente
EED-CED
Universidade Federal de Santa Catarina

Este trabalho é dedicado aos meus queridos pais, aos meus colegas de curso e a todos que desejam mais crianças na natureza.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço, as deusas e deuses, que fizeram com que meus objetivos fossem alcançados, durante todos esses anos de estudo e as maravilhas que pude experienciar durante meu percurso acadêmico.

Aos meus pais, que me incentivaram nos momentos mais difíceis, nas crises de ansiedade e por toda a ajuda na garantia financeira à minha permanência na Universidade. À irmão, tias e primos, por compreenderem a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho. À minha cunhada que também sempre esteve ao meu lado me ouvindo e dando força quando mais precisei de alguém, assim como nos momentos de descontração. Amo imensamente cada um de vocês.

Aos amigos, que sempre estiveram ao meu lado, por também compreenderem o motivo de minha ausência, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei a este trabalho.

A querida professora Leila Procópio, única de seu nome, por ter sido minha orientadora e ter desempenhado tal função com dedicação. E ao querido professor Luis, meu coorientador, por todos os conselhos, ajuda e tranquilidade com a qual guiou o meu aprendizado. A ambos através das correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um desempenho no meu processo de formação, mas principalmente, por terem aceitado me acompanhar nesta pesquisa.

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, direta ou indiretamente, no desenvolvimento desta pesquisa, vocês enriqueceram o meu processo de aprendizado. Em especial as instituições que me acolheram e possibilitaram este estudo, certamente tiveram impacto na minha formação acadêmica.

Às pessoas com quem convivi ao longo desses anos de curso. Foram trocas intensas durante todos esses cinco anos. Principalmente a minha dupla para tudo, Thuany Martins, por todo companheirismo, por ter sido meu braço direito e pelas trocas de experiências, dentro e fora da universidade. À Maria Natalia, que igualmente como a Thuany, fez parte dessa trajetória e nas trocas de angústias e felicidades, sou grata pela oportunidade de ter conhecido vocês e de levá-las para a vida.

Aos professores do curso de Pedagogia que me forneceram todas as bases necessárias para a realização deste trabalho, agradeço profundamente a vocês.

Agradeço também, minha banca examinadora, por aceitarem fazer parte deste encerramento de mais um ciclo na minha vida.

E por fim, dedico este trabalho a todos aqueles a quem esta pesquisa possa ajudar de alguma forma nas efetivas mudanças e que a mesma, possa despertar o desejo pela reconexão com aquilo que somos, Natureza.

MENINO E O RIO

O corpo do rio prateia
quando a lua se abre
Passarinhos do mato gostam
de mim e de goiaba
Uma rã me benzeu
com as mãos na água
Com os fios de orvalho
aranhas tecem a madrugada
Era o menino e os bichinhos
Era o menino e o sol
O menino e o rio
Era o menino e as árvores
Cresci brincando no chão
entre formigas
Meu quintal é maior
do que o mundo
Por dentro da nossa casa
passava um rio inventado
Tudo que não invento
é falso
Era o menino e os bichinhos
Era o menino e o sol
O menino e o rio
Era o menino e as árvores

Manoel de Barros, 2010

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso objetivou pesquisar em que medida a configuração dos pátios de instituições de Educação Infantil selecionadas no município de São José-SC oferecem estrutura ambiental que proporcione às crianças o contato com o ambiente natural, e como estão colocados no planejamento pedagógico da escola. Com isso, indagamos: De que forma as instituições públicas de Educação Infantil, não só abordam o tema, mas também em que medida os pátios e parques, oferecem estruturas que permitam o contato das crianças com os elementos naturais? Nesse sentido, foi elaborada uma revisão bibliográfica e análise documental, complementada pela realização de estudos de campo em três unidades educativas do Município de São José, com análise posterior de imagens. Concluímos que, as instituições pesquisadas, na medida do que lhes é possível, oferecerem estruturas ambientais que proporcionam às crianças o contato com o ambiente natural e que o uso destes espaços aparecerem nos planejamentos pedagógicos, entretanto, ainda há alguns obstáculos a serem superados.

Palavras-chave: Educação Infantil 1. Lugar 2. Criança 3. Natureza 4. Espaço 5.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 - Caminho das flores. | 45 |
| Figura 2 - Balanço dos pés no ar | 45 |
| Figura 3 - Cresce | 46 |
| Figura 4 - Colorido em meio ao cinza. | 46 |
| Figura 5 - Árvore vida. | 47 |
| Figura 6 - Um trepa-trepa em uma floresta. | 48 |
| Figura 7 - Lugar da expressão. | 48 |
| Figura 8 - Um verde ganhando cor. | 48 |
| Figura 9 - Um Espaço, muitos Lugares. | 49 |
| Figura 10 - Brincadeiras infinitas, da Terra até o céu. | 50 |
| Figura 11 - Diversão à vista..... | 50 |
| Figura 12 - A árvore da Gratidão, União e Generosidade. | 51 |
| Figura 13 - Uma cabana? Uma casa? Mil possibilidades!..... | 51 |
| Figura 14 - Delícias saindo pra já!..... | 52 |
| Figura 15 - Nasceu na Horta..... | 52 |
| Figura 16 - A grama dos Três Mastros. | 53 |
| Figura 17 - Corredor brincante. | 53 |
| Figura 18 - Entre areia..... | 54 |
| Figura 19 - ...entre grama. | 54 |
| Figura 20 – “Gramador”’ | 54 |
| Figura 21 - Um castelo?..... | 55 |
| Figura 22 - Um forte? | 55 |
| Figura 23 - Lugares | 56 |
| Figura 24 - Tem um parque na nossa grama. | 56 |
| Figura 25 – O muro dos mil e um desenhos. | 57 |
| Figura 26 - Escorregador de grama. | 57 |
| Figura 27 - Antigo prédio do Educandário Santa Catarina | 59 |
| Figura 28 - Parque | 59 |
| Figura 29 - Leitura aos pés da árvore. | 60 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|--|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CA | Colégio de Aplicação |
| CEI | Centro de Educação Infantil |
| DCNEI | Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil |
| ESC | Educandário Santa Catarina |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| NDI | Núcleo de Desenvolvimento Infantil |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| UFSC | Universidade Federal de Santa Catarina |
| TCC | Trabalho de Conclusão de Curso |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | A CRIANÇA NA NATUREZA? EXPERIÊNCIA, ESPAÇO E LUGAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL | 23 |
| 2.1 | O ESPAÇO E O LUGAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE | 29 |
| 3 | OS PLANOS DE ENSINO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO A CONFIGURAÇÃO DOS PÁTIOS DAS INSTITUIÇÕES | 38 |
| 4 | O ESPAÇO COMO LUGAR: UM OLHAR PARA A ESTRUTURA AMBIENTAL DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ-SC | 43 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 60 |
| | REFERÊNCIAS..... | 65 |

1 INTRODUÇÃO

Desde muito pequena tenho um grande vínculo com a natureza, não a que consideramos como a essência de criação (origem) de algo, mas sim, a ambiental, que compõe-se dos elementos naturais (terra, água, fogo e ar). Cresci em lugares ricos em experiências de contato com a natureza, onde as condições materiais e ambientais proporcionaram uma ludicidade e grande contato com uma gama de elementos naturais. Em grande parte do dia eu andava de pés descalços em contato com os muitos terrenos, estava sempre brincando com água, além de fazer fogueiras com galhos e madeiras secas. Também foram muitos dias ensolarados de verão em que aproveitamos para soltar pipa. Grande parte disso manteve-se conforme crescia e as novas experiências surgiam, não só em casa, mas também nas escolas, cujos pátios continham muitas árvores para subir, hortas para cultivar e dos projetos que eram desenvolvidos para nos incentivar o contato direto e afetuoso com a natureza, assim como com a sua preservação.

Uma das escolas em que estudei, por estar localizada muito próxima a praia, nos proporcionou diversas saídas de estudos em campo, com diferentes disciplinas. Explorávamos os elementos naturais (conchas, corais, esponjas marinhas, fungos de árvores etc.) que eram encontrados para as aulas de Ciências, apreciávamos brincadeiras sob a grama natural, durante as aulas de Educação Física. Já as aulas interdisciplinares de História e Geografia, nos oportunizaram conhecer o bairro no qual localizava-se a escola, bem como, a compreensão de inúmeros assuntos que geralmente eram discutidos a partir de imagens de livro ou de fotografias antigas. Enfim, diversas foram as experiências na natureza que tive o prazer de vivenciar através das propostas escolares. Em minha trajetória escolar com a Geografia, o que mais me recordo foram os estudos não só sobre as noções espaciais e coordenadas geográficas, mas os tipos de vegetações nativas e os climas de cada parte do país, principalmente as que ocorriam em nossa cidade.

Como citei anteriormente, minhas maiores lembranças são de uma escola que estudei por quatro anos seguidos, o que me proporcionou inúmeras recordações. A localização da escola, nos ajudou a compreendermos melhor o que estudávamos, pois, as saídas de campo eram sempre relacionadas aos conteúdos estudados em sala, inclusive,

criamos um mapa cartográfico do bairro onde localizava-se a escola, partindo destas saídas realizadas e com a observação da paisagem, marcávamos pontos de referências.

Na vida adulta, ingressei na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no segundo semestre de 2017, no curso de Pedagogia. Durante o curso transformei muito minha forma de pensar e compreender a criança, o início da minha formação acadêmica trouxe um enorme rompimento de conceitos de infância e de criança, já que ambas em minha visão estavam limitadas a minhas experiências pessoais. Hoje, ao falar de infância e de criança, entendo que ambos os conceitos, há alguns séculos atrás, não tinham os mesmos significados e tão pouco a mesma importância que se têm para as sociedades atuais. Além disso, hoje compreendo muito mais que nem toda infância e nem toda criança são iguais, assim como falar de lugares é falar também de múltiplas infâncias, crianças e culturas.

Quando estava cursando a disciplina de “Arte, Imaginação e Educação”, oferecida na terceira fase do curso, surgiu o desejo de abordar em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) um tema que tratasse a relação das Crianças com a Natureza. E foi tendo contato com a escrita da autora Gilka Girardello a respeito da imaginação infantil e a educação dos sentidos e seus apontamentos com base em Bachelard (1994, p. 09-12 apud GIRARDELLO, 2006) sobre a relação com a natureza ser “[...] a grande matéria da imaginação infantil: o devaneio na criança é um devaneio materialista. A criança é uma materialista nata. Seus primeiros sonhos são das substâncias orgânicas [...]”, sob a perspectiva assertiva da autora quando se referindo aos elementos “[...] o fogo, o ar, a água e a terra - que para eles são ‘os hormônios da imaginação’” (GIRARDELLO, 2006, p. 57). Ao voltar para casa, recorde-me de falar animadamente com minha mãe sobre o que havíamos discutido em sala e do interesse que isso me despertou.

Mas somente quando estava cursando a disciplina de “Geografia, Infância e Ensino”, oferecida na quinta fase do curso, surgiu a oportunidade de realizar uma pesquisa em campo com uma instituição de Educação Infantil em que fui atendida quando criança. A mesma possui um enorme pátio com espaços repletos de elementos naturais que possibilitam às crianças uma experiência mais direta com a natureza e que nesse sentido

me impulsionou a querer compreender mais a importância do vínculo criado entre a Criança e a Natureza.

Apesar de não termos explorado o pátio da instituição, neste trabalho para disciplina, a Geografia entra como um importante componente no que diz respeito ao estudo da estrutura ambiental das instituições. Estas estruturas nos ajudam a pensar nas contribuições e possibilidades, por meio de ações pedagógicas, que explorem com as crianças diferentes formas de sentir, observar, interagir e encantar-se, para que a partir destas experiências vejam-se pertencentes ao lugar. O autor Yi-Fu Tuan (1930), compreende que a experiência, possibilita que a pessoa conheça e conheça a realidade objetiva a significando-a por meio dos sentidos, percepções, concepções e emoções. O mundo exterior é o que fará com que a experiência esteja intimamente ligada às marcas que serão deixadas em nós seres humanos, seja ela uma relação de afeto ou desafeto.

Foi então, em 2020 por intermédio de minha mãe que conheci o livro “Crianças e Natureza: reconectar é preciso”, da autora Christiana Profice (2016). O livro traz uma série de conceitos e pesquisas recentes acerca do tema e um alerta para a importância das interações das crianças com os ambientes naturais¹ de forma que compreenda seus seres, elementos e processos. Minha mãe, pedagoga já aposentada, buscou aprofundar-se melhor sobre a temática Criança e Natureza, e eu por já ter o interesse, procurei também compreender as relações e os vínculos dos quais a criança estabelece com a natureza, e de que forma também podem vir a tornar atitudes espontâneas, em especial por parte da criança, voltadas a preservação e ao cuidado.

Nesse sentido, devido ao atual modelo de civilização alicerçado na industrialização e no capitalismo, o fato do aumento das tecnologias, da urbanização e os planos diretores das cidades que visam atender às demandas dos agentes imobiliários e da construção civil, observamos o aumento nas construções grandes arranha céus, casas cujos quintais estão diminuindo (ou em alguns casos, são inexistentes), os pátios de areia ou grama dando lugar ao concreto e a gramas sintéticas. Analisando o modelo de estilo de vida atual, que busca atender a estas demandas do mercado capitalista, que faz com

¹ Compreendido aqui, como o ambiente cujos os elementos que o circundam não sofreram ação humana, onde as paisagens são naturais.

que o avanço e a complexificação esteja cada vez mais crescente às novas tecnologias e acrescentado isso tudo, os tempos de descanso e lazer tem sido cada vez mais corridos e limitados a conversas breves, encontros breves, descansos breves. Estes fatos têm levado cada vez mais adultos e crianças a passarem mais tempo dentro de ambientes fechados, o que resulta em mais tempo em frente a telas e tornam mais limitadas o contato com a natureza e as experiências em explorar espaços naturais. Desse modo, os pequenos espaços verdes naturais, com flores, gramas e árvores, tornam as experiências em uma aventura e trazem uma sensação de liberdade quando encontrados.

Pensar a natureza, essa que é de extrema importância e vai além de ser imprescindível para nossa sobrevivência, ela é parte de nós, e vale destacar que o contato das crianças com a mesma, traz inúmeros benefícios para a saúde física e emocional, além do desenvolvimento motor, cognitivo e dos sentidos (PROFICE, 2016). Pois é através da liberdade no brincar com a terra, a água, as folhas secas, juntar galhos e pedras atribuindo outros significados, a natureza é um rico e vasto campo para a imaginação e criatividade, junto a ela que a criança aguça e amplia os sentidos, as percepções e as sensações, amplia valores emocionais e sociais, o respeito a natureza e a preservação. Tratar a questão ambiental e preservação do Meio Ambiente, precisa que seja algo presente no dia a dia das crianças e não somente em datas comemorativas. Então, é importante que as crianças, em sua vida diária (ou cotidiana) vivenciem experiências significativas que podem levar a formação de novos hábitos de respeito e cuidado da natureza. Além disso, concordamos com a seguinte afirmação de Profice (2016, p. 7), a respeito dos valores ambientais “[...] é também consenso que as pessoas que frequentam e conhecem os ambientes naturais são muito mais comprometidas com seu cuidado e preservação”. Este movimento inicial de aproximação das crianças, deixando que elas estabeleçam uma relação corporal com a natureza de pesquisa, de constantes descobertas, de desconstrução, oportunizar que explorem os espaços, de brincar, imaginar e atribuir diversos significados aos elementos naturais, como Profice (2016) afirma, é uma condição que propicia muito mais a compreensão na importância da preservação, do cuidado, pois desde muito pequenos houve o estabelecimento de uma relação, seja ela de afetos ou desafetos com o lugar.

Neste sentido, considerando o município de São José como recorte espacial, defini como **problema de pesquisa**: de que forma as instituições públicas de Educação

Infantil não só abordam o tema, mas também, em que medida os pátios e parques, oferecem estruturas que permitam o contato das crianças com os elementos naturais?

Nesse mesmo sentido, fez-se necessário também serem levados em consideração, as práticas pedagógicas e a intencionalidade educativa, presentes nos Planejamentos, que incorporam a oferta de experiências diversas, dentre elas, experiências que permitam às crianças ter contato e melhor conhecer as suas possíveis relações com a natureza. Assim como, o PPP, documento que representa a identidade da instituição.

São várias as hipóteses para o mesmo tempo, inclusive uma delas está relacionada ao lugar como possibilidade de pertencimento. Inicialmente, levando também em consideração, os diversos fatores que levam crianças e adultos, atualmente, a passarem mais tempo conectados a aparelhos tecnológicos, em ambientes internos e dispendo de menos tempo ao ar livre. Assim como, o tempo no qual as crianças passam dentro das instituições de ensino, entre paredes; considerando que existam nas instituições de Educação Infantil espaços ao ar livre, sejam eles pequenos ou amplos, pensei ser importante pesquisar se, nesta configuração aparecem momentos que possibilitem à criança um maior contato com elementos da natureza, seja este contato mediado ou não.

Assim, pretendo com este TCC compreender as possibilidades oferecidas pelos espaços externos de três instituições de Educação Infantil, localizadas no bairro Forquilhas, no município de São José, considerando importante analisar se nessas configurações espaciais aparecem elementos que sejam naturais e que possibilitem à criança, um maior contato com a natureza.

O **objetivo geral** desta pesquisa é analisar em que medida a configuração dos pátios das instituições de Educação Infantil selecionadas oferecem, de certo modo, estrutura ambiental que proporcione às crianças o contato com o ambiente natural, e como estão colocados nos Planos de Ensino das professoras e nos Projetos Políticos Pedagógicos.

Objetivos específicos:

1. Analisar em que medida os conceitos de espaço e lugar podem auxiliar na identificação das crianças e profissionais de ensino com o espaço escolar, permitindo ou

não a construção de noções de pertencimento, e favorecendo o aprendizado de modo geral;

2. Pesquisar sobre a abordagem do objeto de estudo da Geografia para a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular e na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José;

3. Verificar em que medida as instituições de Educação Infantil pesquisadas contemplam Planos de Ensino que abordem a importância, na configuração de pátios, de elementos naturais;

4. Fazer observação e registros dos pátios de três instituições de Educação Infantil no município de São José e verificar se oferecem estrutura ambiental que proporcione às crianças e aos professores uma formação ampliada a partir de experiências na natureza.

Os procedimentos que utilizei na realização desta pesquisa caracterizam-se em uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, bibliográfico, documental e pesquisa de campo com análise de imagens.

De acordo com Severino (2013, p. 106) e Gil (1987, p. 71), a pesquisa bibliográfica é caracterizada a partir de materiais já elaborados, constituídos principalmente por livros e artigos científicos, enquanto que a documental, assemelha-se a mesma, contudo, diferencia-se na natureza de suas fontes, pois a documental utiliza de materiais que ainda não passaram por tratamento analítico. A pesquisa documental, resultou em duas fontes. A primeira delas, foram a partir dos documentos elaborados pelas instituições e os demais documentos oficiais. Já a segunda, foram os registros imagéticos dos quais eu quem produzi.

Quanto à pesquisa de campo, foi realizada nas instituições de Educação Infantil selecionadas da rede municipal de São José, através de dois procedimentos de pesquisa distintos: a) a observação direta dos espaços e lugares; b) análise de documentos como o PPP e planejamento fornecidos pelas instituições. Rendendo levantamentos mais descritivos para posterior análise e interpretação dos dados coletados (GIL, 1987).

Definiu-se então o primeiro movimento de pesquisa, o levantamento das bibliografias, documentos oficiais, livros, artigos e dissertações. Com o objetivo de compreender o que os documentos oficiais e orientadores da rede, estariam apresentando

referente a temática Criança e Natureza, preferencialmente na primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil.

O segundo movimento, foi a realização das leituras bibliográficas e documentais, bem como as análises dos documentos. Utilizando a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular da Rede do município de São José. Procurei delimitar o estudo apenas aos capítulos destinados à Educação Infantil, presentes na BNCC e na Proposta Curricular da Rede. Para melhor definir a pesquisa, utilizei como descritores: espaço - lugar.

Como terceiro movimento, delimitei a realização da pesquisa com a escolha de três instituições, seguido do contato e a busca pela autorização para a realização da pesquisa. Utilizando técnicas de observação e documentação por meio de registros fotográficos e anotações. Segundo Severino (2013, p. 108 - 109), caracterizam-se como observação “[...] todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados” e como documentação “[...] forma de registro e sistematização de dados, informações”.

O quarto movimento constituiu-se no estudo dos Planos de Ensino, disponibilizados por três professoras, uma de cada instituição, bem como a consulta aos Projetos Político Pedagógicos, a partir da análise, das quais definiam o objetivo de organizar os dados possibilitando respostas à investigação do problema proposto. A partir da interpretação dos dados coletados, objetivando procurar um sentido mais amplo às respostas, ligando a conhecimentos supracitados nos demais capítulos (GIL, 1987, p. 166). Sobretudo, vale ressaltar que cada Centro de Educação Infantil (CEI), apesar de serem instituições que atendem a comunidades de um mesmo bairro, cada uma contém suas especificidades, sendo localizações e espaços diferentes, portanto, podem conter alguns princípios organizacionais e objetivos que não aproximam-se uns aos outros. Igualmente importante, vale ressaltar que nos foram disponibilizados ao total de dezessete planejamentos, sendo oito de uma professora do CEI A, oito de uma professora do CEI B e um de uma professora do CEI C.

Para sustentar a pesquisa, recorri a referenciais teóricos que mediassem a proposta em discussão. Sendo assim, utilizei como referenciais, os autores: Tuan (1983),

Santos (2006; 2008), Tiriba (2007; 2014), Profice (2014), Ferretti (2013) e Porto-Gonçalves (2006).

Quanto à estrutura desta pesquisa, na introdução apresento um pouco a temática e os motivos pelos quais delinee esse percurso de pesquisa. Quanto à estrutura organizativa os capítulos vão processualmente apresentando um debate sobre as categorias de análise fundamentais para o estudo proposto, bem como reflexões acerca da pesquisa *in loco* nas instituições.

No segundo capítulo intitulado: “A Criança na Natureza? Experiência, Espaço e Lugar na Educação Infantil” a proposta é analisar em que medida os conceitos de espaço e lugar podem auxiliar as noções de pertencimento e o favorecimento do aprendizado de modo geral, entre profissionais de ensino e crianças. Como subcapítulo, busquei trazer um debate acerca da questão do “O Espaço e o Lugar na Base Nacional Comum Curricular e na Proposta Curricular da Rede”, numa perspectiva investigativa sobre a forma como a BNCC e as Propostas Pedagógica da Rede de ensino de São José amparam a discussão e estudos relacionados ao espaço e o lugar no contexto da Educação Infantil.

O terceiro capítulo, intitulado: “Os Planos de Ensino para Educação Infantil: explorando a configuração dos pátios das instituições”, exhibe mediante a análise das propostas contidas nos Planos de Ensino e no Projeto Político Pedagógico (PPP) das instituições a forma com a qual exploram o/os espaços ao ar livre disponíveis.

No capítulo quatro, “O Espaço como Lugar: um olhar para a estrutura ambiental de instituições de Educação Infantil no município de São José-SC”, exhibe a reflexão e análise através de fotografias dos pátios das instituições de Educação Infantil selecionadas, com atenção a estrutura ambiental e as possibilidades de uso com as crianças.

Contudo, busquei por meio desta pesquisa, também compreender a importância de outros pontos que aparecem, seja no uso dos espaços ao ar livre ou como elementos² que constituem o mesmo. Nesse sentido, vale ressaltar que, sempre que me referir a

² Os equipamentos do parque, brinquedos, objetos, entre outros.

natureza nesta pesquisa, estamos trabalhando com o conceito de uma segunda natureza, que consiste no espaço que já sofreu alterações humanas, ou seja, o espaço artificial (SANTOS, 2006). Isto porque apesar dos espaços ao ar livre trazerem elementos naturais, estes foram frutos da ação humana, através do plantio de árvores, de flores, hortaliças entre outros. Do mesmo modo, Porto-Gonçalves (1966, p. 23), assinala a concepção do conceito de natureza como uma criação humana da qual todas as sociedades e toda a cultura “[...] cria, inventa, institui uma determinada idéia do que seja a natureza. Nesse sentido, o conceito de natureza não é natural, sendo na verdade criado e instituído pelos homens’’. Isto é, conforme o ser humano passa a dominar os elementos da natureza, passa também a se enxergar como um ser dissociado dela. Sua reflexão nos traz uma contradição neste ponto já que se a natureza pode ser dominada, quem então dominaria o humano? A natureza em nossa sociedade é, assim como o humano, facilmente descartável. Assim sendo, a natureza não é natural pois o humano foi quem denominou o termo natureza e a ela atribui significados que variaram de acordo com o período histórico e local onde estava, além de também modificá-la de acordo com suas necessidades (SANTOS, 2006).

Desta mesma forma, busquei também destacar as principais atividades que impulsionam a criança a interagir com os ambientes, a brincadeira e a imaginação. No que refere-se a imaginação infantil e a atividade de criação, Vigotski (2009) contribui ao afirmar que na atividade reprodutiva, o homem não cria algo novo, mas sim, reproduz algo que já foi criado e construído anteriormente.

O comum em todos esses casos é que a minha atividade nada cria de novo e a sua base é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia. É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do humano, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais (VIGOTSKI, 2009, p.12).

Esta é a base primordial para que através da ampliação das experiências, as crianças possam construir uma ampla possibilidade imaginativa para que com o tempo sejam assimiladas tornando mais significativa atividade imaginativa. Além disso, a atividade combinatória, segundo o autor, é mais complexa. Ainda segundo o autor, a fantasia apoia-se na memória para que novas combinações possam ser feitas e dos quais

os elementos da experiência anterior são reelaborados, produzindo então situações ou comportamentos singulares.

Igualmente, o autor ajuda a pensar a imaginação relacionando-a com a realidade, levando em consideração uma lei primordial para que as crianças sejam mais imaginativas, a de que quanto mais ricas e diversas forem as experiências, mais material ganha a imaginação e a possibilidade de combinar os elementos do real com a fantasia. Essa relação entre a realidade e a imaginação constrói-se no fato de a imaginação sempre tomar elementos do real presentes nas experiências da pessoa, ou seja, depende dos estímulos e daquilo que estamos trazendo para contribuição à aquisição imaginária infantil.

A autora Christiana Profice (2016, p.20) também contribui com a discussão quando aponta que os “[...] fatores emocionais e intelectuais se fundem na imaginação e na criatividade infantil” e completa trazendo, que ao compreendermos estes aspectos os “[...] ambientes naturais fornecem contexto e conteúdo para a exploração e imaginação infantil [...] a vivências de papéis fantásticos contribui para o desenvolvimento biopsicossocial³ da criança”. Além do conceito biopsicossocial, também há o conceito de biofilia, no qual define-se como: “[...] senso de pertencimento, de filiação e de apego à natureza” (PROFICE, 2016, p.21).

2 A CRIANÇA NA NATUREZA? EXPERIÊNCIA, ESPAÇO E LUGAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A primeira infância⁴ é o período no qual a criança carrega experiências que serão lembradas ao longo de toda a sua vida, o momento propício para despertar a relação de afeto com a natureza.

A natureza pode oferecer inúmeras possibilidades imaginativas e educativas, ela possui texturas, cores, sons, cheiros e gostos. Para Tiriba (2014), o fascínio da infância

³ Conceito apresentado pelo psicólogo Kurt Lewin (1933 apud PROFICE, 2016, p.15) no qual “O ambiente deve ser definido, por todas as suas propriedades (direções, distâncias etc.), não fisicamente, mas psicologicamente, ou seja, de acordo com sua estrutura quase física, quase-social e quase-mental”.

⁴ Segundo Art.2º, da LEI Nº 13.257, DE 8 DE MARÇO DE 2016. considera-se “primeira infância o período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança”.

encontra-se no brincar ao ar livre e nos elementos da natureza, esta questão é explicada por conta das experiências cada vez mais raras e limitadas, das crianças no contato com espaços ao ar livre e com a natureza, os motivos que levam a tais estilos de vida, por exemplo, está na atração cada vez mais crescente ao consumo de dispositivos tecnológicos, como os celulares, tablets e *videogames* e aos espaços fechados como shoppings e apartamentos, além de diversos outros motivos. Tiriba (2014, p.118) acrescenta que a condição e a atração humana por seres bióticos e abióticos depende destes estilos de vida e que a ausência de tal proximidade acarreta prejuízos pessoais e ambientais, além de resultar também “[...] em desamor, indiferença, desconsideração e agressividade em relação a natureza”.

Outro ponto, segundo Profice (2014, p. 156-157), é o de que a natureza também possibilita que as crianças explorem de maneira coletiva ambientes ao ar livre e “[...] descobrindo seus abrigos, esconderijos, escorregadores, partes duras e macias, partes escaláveis”, também as convida para o uso de “[...] seus corpos o movimento e o agenciamento com demais corpos ou processos vivos complexos, como as árvores, os bichos, os regatos, as cavernas e colinas”. Dessa forma, favorecem não só experiências corporais, mas também trazem benefícios para o desenvolvimento motor, cognitivo e dos sentidos, também a saúde física e emocional. Já os impactos negativos, além da alienação dos desejos do corpo da criança que deseja a natureza e o mundo exterior, ao passarem mais tempo dentro de sala do que fora dela (TIRIBA, 2014), segundo Profice (2014, p. 60), também encontra-se “[...] a obesidade, a redução cognitiva e criativa, o baixo rendimento escolar, a baixa de autoestima e autodisciplina, além de transtornos mais severos como a síndrome de déficit de atenção/hiperatividade e a depressão infantil”.

É interessante também, contemplarmos as contribuições que o autor Gandhi Piorski (2016) exhibe ao investigar a imaginação infantil do brincar a partir das produções materiais gestuais e narrativas, da criança com os quatro elementos. Piorski (2016), observou que através desse contato há um inconsciente que se sustenta ou os têm como fonte de expressão e que emergem nas brincadeiras, através de alguns códigos de expressão dessa vida imaginária, com a qual a criança ao

Imaginar pelo fogo é criar imagens e narrativas quentes, calóricas, agitadas, guerreiras, apaixonadas, acolhedoras (fogo íntimo) e amorosas. Imaginar pela

água faz vicejar uma corporeidade fluida, entregue, emocional, saudosa e até melancólica, cheia de sentimentos, lacrimosa pela alegria ou pela saudade. Imaginar pelo ar é construir uma materialidade das levezas, da suspensão, dos voos, fazer brinquedos expansivos, com coisas leves, penas, setas, sublimações do brincar. Imaginar com a terra é fazer coisinhas enraizadas no mundo, na vida social, no interior das formas, buracos, miniaturas, esconderijos, numa busca pela estrutura da natureza (PIORSKI, 2016, p.20).

Desta forma, nota-se que as sutilezas da ligação humana com a natureza, encontram-se em nosso inconsciente e se expressam através das brincadeiras da criança e do seu imaginário. As crianças frequentemente nos demonstram curiosidade e necessidade em entender como as coisas funcionam.

A natureza, porém, por muito tempo é entendida de diferentes formas pelas sociedades, desde a evolução humana e o surgimento das civilizações. O homem da pré-história, por exemplo, não se entendia como um ser distinto da natureza, mas sim parte dela. No decorrer do tempo, conforme passa a dominar os elementos da natureza e se enxerga como um ser dissociado a ela, passa a desenvolver uma nova relação com a mesma. Esta concepção de oposição entre humano-natureza, nasce com a história do Ocidente e que no presente surge como uma questão em que o movimento ecológico diz “[...] perpassa o sentir, o pensar e o agir de nossa sociedade, no fundo coloca em questão o modo de ser, de produzir e de viver dessa sociedade” (PORTO-GONÇALVES, 1966, p. 28).

Nesse sentido, à medida em que os anos vão se passando e na medida em que o humano começa a transformar a natureza em benefícios próprios, o principal diferenciador entre o ser humano e outras formas de existência, é o trabalho. Podemos compreendê-lo, de modo geral, segundo Santos (2006), baseado nas ideias de Marx, Engels e Morgenstern (1960, p. 34 apud SANTOS, 2006, p. 50) como a capacidade de ação que o humano exerce sobre a natureza, no qual ele muda sua natureza íntima, e concomitantemente modifica a natureza externa.

No começo era a natureza selvagem, formada por objetos naturais, que ao longo da história vão sendo substituídos por objetos fabricados, objetos técnicos, mecanizados e, depois, cibernéticos, fazendo com que a natureza artificial tenda a funcionar como uma máquina. Através da presença desses objetos técnicos: hidroelétricas, fábricas, fazendas modernas, portos, estradas de rodagem, estradas de ferro, cidades, o espaço é marcado por esses

acréscimos, que lhe dão um conteúdo extremamente técnico (SANTOS, 2006, p. 39).

O autor Orlando Ferretti (2013) nos relembra que o crescimento bruto e desordenado das cidades geraram muitos problemas em prol das *urbes* europeias e americanas do século XIX. Neste período da industrialização além da ausência de um planejamento territorial e de saneamento ambiental, o ar das cidades continham menos oxigênio e muito gás carbônico, a natureza parte virava recurso e parte era paisagem agradável ‘aos olhos’, enfim, estes e muitos outros motivos, acabaram levando as sociedades antigas, a uma preocupação para um despertar da necessidade essencial por espaços de proteção à natureza. Algo que atualmente não é tão diferente, demonstrando também as contradições do capital.

Em uma sociedade capitalista, urbano-industrial, em que a lógica está pautada pela exploração total dos recursos naturais e no desenvolvimento ao modelo dos países centrais do capital, a natureza é vista como algo a ser plenamente explorado e consumido. Ao mesmo tempo, parte dessa natureza é sacralizada, cultuada, guardada, cercada. São as contradições do capital (FERRETTI, 2013, p. 88).

Nota-se então semelhanças com a atualidade, já que há no desenvolvimento urbano-industrial um sistema de exploração da natureza e ao mesmo tempo que há um sistema de proteção ambiental, ponto com o qual, atualmente, também gera muitas críticas, mas que não iremos adentrar. Devido a estas muitas interferências humanas aos ecossistemas, os desequilíbrios climáticos e o uso de recursos hídricos, os ecologistas buscaram despertar na sociedade, uma consciência para criação de movimentos ecológicos que consigam contribuir na reestruturação da biosfera⁵ e da biodiversidade. No Brasil, segundo Ferretti (2013, p. 36) este movimento surge com maior impacto no desenvolvimento, na década de 80, quando cria-se a “[...] Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA) com a Lei nº 6938/81”, cujo a busca propunha “políticas ambientais mais específicas e com grande impacto no desenvolvimento, mas com pouca modificação no que diz respeito aos espaços de natureza protegida, em especial as Unidades de Conservação” (DIEGUES, 1998; DEAN, 1997 apud FERRETTI, 2013, p. 36). Além disso, até hoje muitos ecologistas dizem que os humanos é quem estão destruindo a natureza, entretanto, quem possui maior dominância sob os recursos naturais,

⁵ Palavra que vem do grego *bíos*, vida e *sfaira*, esfera, ou seja, é a esfera da vida.

não é a sociedade, mas sim as grandes empresas que os usufruem até quase os extinguirem e a sociedade usufrui daquilo que é produzido.

Esta retomada a breve história na evolução do pensamento de natureza e de humano, bem como o que o diferencia das demais formas de existência, o trabalho, é necessária para que possamos compreender que emerge em cada período histórico determinadas técnicas a serem usadas.

Para Santos (2008, p. 12) o período de globalização, “[...] o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”, além disso, o autor também ressalta que o modo de produção hegemônico e as suas técnicas tendem a estar de acordo com essa lógica do capital. Ademais, tendo visto que as “[...] técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço” (SANTOS, 2006, p. 16), iniciamos com alguns conceitos importantes, para a compreensão desta pesquisa, que são definidos pelos geógrafos Yi-Fu Tuan (1930), considerado da corrente humanista, e Milton Santos (1926-2001) considerado da corrente da Geografia Crítica.

Para Tuan (1983, p. 14) entende-se por espaço, a capacidade de mover-se que pode ser experienciada de várias maneiras “[...] como a localização relativa de objetos ou lugares, como as distâncias e extensões que separam ou ligam lugares, e - mais abstratamente - como a área definida por uma rede de lugares”. Além disso, para o autor, a percepção do humano em relação ao espaço, também depende da “[...] qualidade de seus sentidos e sua mentalidade. A mente freqüentemente extrapola além da evidência sensorial” (TUAN, 1983, p. 18). Outra definição que tomaremos como base nesta pesquisa, é a de lugar segundo Tuan (1983), compreendido como classe de objeto, ou seja, o espaço contém lugares e objetos que o definem concedendo ao mesmo sua personalidade geométrica, compreendendo também o sentimento de segurança e centros de valor. Tuan (1983., p. 3), define-os de forma sintética como o lugar sendo a segurança e o espaço a liberdade, dos quais “[...] estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro”, outra boa forma de síntese do autor, é que os “Lugares e objetos definem o espaço” (TUAN, 1983, p. 20).

Enquanto que para Santos (2006, p.39) o espaço geográfico é compreendido como conjunto indissociável de sistemas de ações, que “[...] leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes” e de sistemas de objetos, que “[...] condicionam a forma como se dão as ações”. Em vista disso, também associamos esta compreensão no que refere-se ao conceito de segunda natureza expressa nesta pesquisa. Além disso, o “[...] espaço é hoje um sistema de objetos cada vez mais artificiais, povoado por sistemas de ações igualmente imbuídos de artificialidade, e cada vez mais tendentes a fins estranhos ao lugar e a seus habitantes” (SANTOS, 2006, p.39).

É a partir da perspectiva experimental, ou seja, a partir de nossas experiências mais íntimas, Tuan (1983, p. 10) define o significado da palavra “experiência”, que provém da raiz latina de “[...] ‘experimento’, ‘experto’ e ‘perigoso’”. As crianças, em maioria, são aventureiras, gostam de explorar o desconhecido e gostam de imaginar. Estas experiências estão intimamente ligadas ao nosso pensar e sentir, pois é através deles que construímos nossa realidade, “[...] a memória e a intuição são capazes de produzir impactos sensoriais no cambiante fluxo da experiência, de modo que poderíamos falar de uma vida do sentimento como falamos de uma vida do pensamento”. Atribuímos aos espaços e aos lugares, sentimentos diferentes um do outro, isto porque nem sempre o espaço pode vir a se tornar um lugar. Para o autor, o 'sentir' que percorre os órgãos sensoriais (a visão, o tato, o olfato e o paladar) nos transmitem mensagens que ficam gravadas de maneiras íntimas e/ou coletivas. Junto aos sentidos, temos as emoções que são despertadas, pelos órgãos sensoriais, isto porque eles registram, também, as sensações, os espaços sensoriais são sentidos através das informações que nosso corpo capta e que reflete em nossas emoções, por exemplo, uma música que pode ser percebida mesmo em um espaço distante, pode vir a despertar uma emoção de nostalgia, trazendo lembranças ao pensamento.

Ainda de acordo com Tuan (1983), enquanto que a criança quando ainda muito bebê, enxerga o mundo através de borrões não discriminando os objetos que estão à sua frente e explora o meio ambiente com a boca as características táteis e geométricas dos objetos, uma criança maior já reconhece e tem uma capacidade de decodificá-lo (o meio ambiente) de maneira mais nítida. Com o passar dos anos e das experiências, isto se torna

mais vasto, visto que os objetos ganham espaços e viram lugares na medida em que adquire uma definição e um valor.

Nesta perspectiva, Agostinho (2003, p. 5) contribui com Tuan (1983) ao destacar que os espaços das instituições de Educação Infantil, tornam-se lugares à medida em que são socialmente construídos por “[...] crianças e adultos que o habitam”. Para isso, os espaços exigem “[...] que incluamos as crianças, que consideremos suas manifestações e expressões e seus pontos de vista, concebendo-as como seres sociais plenos, com especificidades próprias desta etapa da vida”. Pensar nas possibilidades de práticas pedagógicas mais livres das crianças em relação às interações com o ambiente natural, deixando que as crianças estabeleçam um vínculo corporal com a natureza de desconstrução, de pesquisa e constantes descobertas, oportunizando que explorem os espaços e lugares, ao ar livre, através do brincar, do imaginar e atribuir diversos significados aos elementos naturais.

As crianças sentem-se curiosas para explorar e experimentar diferentes espaços e materiais na medida em que estas, lhes despertam o interesse. Os ambientes externos precisam oferecer desafios e serem atrativos, precisam possibilitar que as brincadeiras infantis aconteçam de formas mais autônomas, envolvendo todos os campos de experiências, proporcionando um aprendizado significativo e qualificando as crianças. Promover estas experiências a partir do contato direto possibilita também, o aprendizado mais sensível às diferentes formas de sentir, se encantar, observar o que acontece em seu entorno, construir sentidos a partir de suas próprias experiências e observações.

2.1 O ESPAÇO E O LUGAR NA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E NA PROPOSTA CURRICULAR DA REDE

As crianças são miniaturas no mundo dos adultos, mas gigantes em seu mundo de brinquedos. Olham do alto as casas e os trens de brinquedo e dirigem seus destinos como deuses do Olimpo (TUAN 1930, p.31).

Inicialmente, antes de chegarmos às análises dos documentos, é necessário retrocedermos alguns passos e compreendermos brevemente o que caracteriza nosso recorte de pesquisa, a Educação Infantil, para que posteriormente adentrarmos aos

documentos e suas finalidades. Assim sendo, ao estarem esclarecidos estes pontos, adentramos as análises dos documentos, delimitados somente aos capítulos que se direcionam a etapa da Educação Infantil. Na BNCC, mais especificamente, nos detendo os direcionamentos que são dados para a pré-escola⁶. Sendo eles o capítulo “3. A etapa da Educação Infantil”, presente na BNCC e o capítulo intitulado de “Educação Infantil”, da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José. Também nos interessou, localizarmos nestes documentos, os possíveis apontamentos dados em relação à natureza.

A Educação Infantil⁷ é compreendida como a primeira etapa da Educação Básica, e para muitos, marca o início da trajetória escolar. Este espaço é dado, segundo Tiriba (2007, p. 220), como privilégio “[...] para aprender-ensinar” pois é nele que “[...] as crianças colhem suas primeiras sensações, suas primeiras impressões do viver”. Levando em consideração que as crianças ingressam nas instituições de por volta dos três meses e permanecem até os cinco anos, passam então, a maior tempo da primeira infância⁸ dentro das instituições. Nesse contexto, também há a necessidade do compartilhamento ao educar e cuidar⁹, entre as instituições e a família, no qual a instituição articula as propostas pedagógicas, a fim de “[...] ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens” (BRASIL, 2017, p. 36). Para que isso ocorra, existem documentos como a BNCC, cujo a finalidade é a de orientar os currículos das redes, sejam elas públicas ou privadas, e também as propostas pedagógicas, de todo o Brasil. Fundamentada em outros documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), entre outros. Define-se, em síntese, como o “[...] conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos¹⁰ devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação

⁶A Educação Infantil subdivide-se em **creche**, período dos 0 aos 3 anos e 11 meses, e a **pré-escola**, período dos 4 anos aos 5 anos e 11 meses.

⁷A Emenda Constitucional nº 59/2009 determinou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos e nesse sentido, a Educação Infantil passou a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos. A LDB de 2013, também consagrou a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil.

⁸De acordo com o Art. 2º da Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016, compreende o período da vida que vai da gestação até os seis anos de idade.

⁹Compreendidos nesta pesquisa como indissociáveis no processo educativo.

¹⁰Termo correto a ser utilizado como referência para aqueles que a EI atende, é ‘criança(s)’.

Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2017, p. 7).

As DCNEI (Resolução CNE/CEB nº 5/2009) determina que as propostas pedagógicas das instituições educativas, respeitem dois princípios orientadores, que na BNCC (2017, p. 37) aparecem como “eixos estruturantes das práticas pedagógicas” e que são eles: as interações e a brincadeira. Nas quais, a perspectiva da experiência, existam sobretudo, garantias que promovam o conhecimento de si e do mundo através da ampliação sensorial, expressiva e corporal, bem como a individualidade e o respeito aos ritmos e desejos infantis. Bem como, a promoção do incentivo a curiosidade, exploração, encantamento, questionamento e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. Entretanto, a BNCC¹¹, desde o processo de proposição até a sua aprovação, abrangeu muitas tensões e questionamentos, principalmente por conter um caráter preparatório e escolarizante.

Desta maneira, encontramos apontamentos que nos ajudam a estruturar as práticas pedagógicas, a partir da intencionalidade

[...] na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas (BRASIL, 2017, p.39).

Neste contexto, a intencionalidade pedagógica abrange também, o cuidado com os espaços das instituições. Sendo assim, quando pensamos no espaço ao ar livre, é igualmente necessário, cuidar com o que está contribuindo para o desenvolvimento das crianças, levar em conta a sua organização, é pensar nas alternativas que estarão disponíveis às crianças que o frequentam e o contato que estabelecem com os elementos

¹¹ Ler: CAMPOS, Roselane Fátima; DURLI, Zenilde. **BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo**. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 1, p. 251-267, 2020.

DE FÁTIMA CAMPOS, Roselane; DURLI, Zenilde; CAMPOS, Rosânia. **BNCC e privatização da Educação Infantil: impactos na formação de professores**. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 170-185, 2019.

BARBOSA, Ivone Garcia; SILVEIRA, Telma Aparecida Teles Martins; SOARES, Marcos Antônio. **A BNCC da Educação Infantil e suas contradições: regulação versus autonomia**. Retratos da Escola, v. 13, n. 25, p. 77-90, 2019.

que dele fazem parte. Por exemplo, é comum pensarmos na intencionalidade pedagógica quando falamos das salas de referência, a sua organização e na importância de oferecermos o espaço que, lembrando, é constituído por uma rede de lugares (TUAN, 1983), onde as crianças possuem o lugar dos brinquedos, o da arte, da soneca, dos livros, entre outros.

Ainda nesse sentido, a própria Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José (2000, p.158), em um de seus enunciados, traz o importante compromisso do professor com a organização e o planejamento do espaço físico, tendo em vista que é espaço composto por diversos ritmos, culturas, desejos e saberes, com ênfase no respeito à individualidade infantil, reconhecendo que cada uma irá aprender e se desenvolver de diferentes formas. Milton Santos (2008), contribui para nossa compreensão em relação ao extremo valor de pensar as instituições como espaços onde as crianças, possivelmente, terão o contato com a multiplicidade cultural, visto que o público que compõe estas instituições, possuem diferentes realidades e que vai fazer parte de uma outra realidade que estará sendo vivenciada de forma comum e coletiva. Ou seja, esta multiplicidade, quando pensada relacionada ao sentido que damos ao lugar, favorece o sentimento das crianças de pertencimento ao lugar, isto porque traz as marcas daquilo que é segurança e valor para a criança.

Além disso, ambos os documentos reconhecem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, através dos dez direitos, incluindo a brincadeira, a exploração e da imaginação, com o espaço, a natureza e a multiplicidade cultural:

A criança tem, portanto, direito à brincadeira; direito à atenção individual; direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; direito ao contato com a natureza; direito à higiene, à saúde e a uma alimentação sadia; direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; direito ao movimento em espaços amplos; direito à proteção, ao afeto, à amizade e a expressar seus sentimentos; direito a uma atenção especial durante seu período de adaptação à creche; direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa (SÃO JOSÉ, 2000, p. 151).

Na BNCC, estes apontamentos surgem através dos seis direitos a aprendizagem e desenvolvimento que asseguram

[...] na Educação Infantil, 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, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 37).

Estes seis direitos são: o de conviver; brincar; participar; explorar; expressar; e o de conhecer-se. Ao pensar na intencionalidade pedagógica, novamente, isto contribui não só para a aprendizagem e para o desenvolvimento, mas principalmente para que as crianças estejam se reconhecendo como protagonistas do fazer pedagógico, visto que cada um dos seis direitos, trazem uma concepção de criança que estará construindo e se apropriando de conhecimentos. Assim como também estará se colocando em evidência como o ser que “[...] observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL, 2017, p. 38).

Outro elemento importante constitutivo do cotidiano escolar e que organiza as ações pedagógicas, é o tempo. Como período delimitado pela LDB (BRASÍLIA, 2017, p. 22), as crianças permanecem em média de 4 a 7 horas¹² por dia dentro das instituições de ensino, desta forma, o espaço surge nos documentos com diferentes sentidos, mas com um mesmo objetivo, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Ora aparecendo como marcador não limitado somente a instituição, visto que a criança está constantemente em espaços e lugares que contribuem para a sua educação e desenvolvimento, como as esferas sociais e políticas.

Este dado revela quanto o cotidiano institucional exerce na vida da criança um papel fundamental, distinto dos demais tempos e espaços (família, praças públicas, ruas, igrejas, entre outros), exigindo que seja pensado e discutido pelos profissionais que nele atuam e pelas famílias que com ele se co-responsabilizam pela tarefa de cuidar e educar seus filhos. Assim, é importante reconhecer a relevância da educação infantil como contexto coletivo de cuidado e de educação (SÃO JOSÉ, 2000, p. 155 - 156).

Ora como importante no que tange a organização das salas e dos tempos.

Propor um espaço para a vivência plena dessas dimensões implica na redefinição dos tempos, dos espaços, das práticas, tendo a criança como ponto

¹² Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

de partida para pensar e planejar o cotidiano, procurando, assim, observar o movimento do grupo, suas preferências, suas dificuldades, suas alegrias, suas brincadeiras, a forma como ocupam os mais diferentes espaços, como se organizam, se conseguem organizar-se sozinhos ou se necessária a intervenção do adulto ou de outro parceiro, como resolvem os conflitos, por que os conflitos aparecem; enfim, observar incluir-se como membro deste grupo, interagindo, aprendendo, desenvolvendo-se, mediando e propondo experiências que ampliem o repertório vivencial das crianças (SÃO JOSÉ, 2000, p.156).

Baseada nas DCNEI, a BNCC, distribuí estes marcadores, nas estruturas dos cinco campos de experiência, compreendidos como constituintes a “um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017, p. 40). Ou seja, foram estabelecidos a fim de que as crianças possam aprender e se desenvolver, organizados como: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

De certo modo, evidencia-se que estes saberes se entrelaçam, de modo que percebemos a indissociabilidade entre cada um. Além disso, todos estão intimamente ligados com o uso dos espaços e lugares. Aqui pressupõe-se, que através destes direcionamentos, as crianças vivenciem experiências que tornaram os espaços em lugares à medida em que serão socialmente construídos (TUAN, 1983; AGOSTINHO, 2003).

O primeiro campo de experiência destinado ao “O eu, o outro e o nós”, em síntese, descreve pontos a serem considerados no que tange as relações entre a criança com seus pares e com os adultos e que determinam a construção de si. Através das interações com outros grupos sociais, trazendo novamente questões relacionadas à multiplicidade cultural. Nesse sentido, a Educação Infantil, precisa garantir estas experiências para que as crianças possam “[...] ampliar o modo de perceber a si mesmas e ao outro, valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (BRASIL, 2017, p. 40).

O segundo campo, destina-se ao “Corpo, gestos e movimentos”. Descreve apontamentos para a exploração das crianças com seus corpos, com o espaço, os objetos e a cultura, “[...] por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as

brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2017, p. 41). Assim sendo, as instituições precisam

[...] promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como se sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 41).

Igualmente importante, o terceiro campo, refere-se aos “Traços, sons, cores e formas”. Baseia-se nas múltiplas formas de expressões artísticas “[...] como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” e nas quais as crianças também exercitam as produções de autorais, sejam elas coletivas ou individuais (BRASIL, 2017, p. 41). Nesse sentido, a Educação Infantil, necessita promover

[...] a participação das crianças em tempos e espaços para a produção, manifestação e apreciação artística, de modo a favorecer o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão pessoal das crianças, permitindo que se apropriem e reconfigurem, permanentemente, a cultura e potencializem suas singularidades, ao ampliar repertórios e interpretar suas experiências e vivências artísticas (BRASIL, 2017, p. 41).

O quarto campo, destina-se ao “Escuta, fala, pensamento e imaginação”. Nele evidenciam-se alguns apontamentos sobre as formas progressivas das interações de bebês e as das crianças. Assim sendo, importa na Educação Infantil, que sejam promovidas experiências das quais as crianças possam

[...] falar e ouvir, potencializando sua participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social (BRASIL, 2017, p. 42).

Além disso, observa-se que as crianças manifestam um certo interesse e curiosidade sobre a cultura escrita, sendo assim, a Educação Infantil precisa promover convívios

[...] com textos escritos, as crianças vão construindo hipóteses sobre a escrita

que se revelam, inicialmente, em rabiscos e garatujas e, à medida que vão conhecendo letras, em escritas espontâneas, não convencionais, mas já indicativas da compreensão da escrita como sistema de representação da língua (BRASIL, 2017, p. 42).

O quinto campo, por fim, exhibe os direcionamentos para o “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Relaciona as curiosidades e as interações das crianças com “(...) espaços e tempos de diferentes dimensões, em um mundo constituído de fenômenos naturais e socioculturais” (BRASIL, 2017, p. 42). Nesse sentido, salienta que a Educação Infantil, precisa então promover experiências

[...] nas quais as crianças possam fazer observações, manipular objetos, investigar e explorar seu entorno, levantar hipóteses e consultar fontes de informação para buscar respostas às suas curiosidades e indagações. Assim, a instituição escolar está criando oportunidades para que as crianças ampliem seus conhecimentos do mundo físico e sociocultural e possam utilizá-los em seu cotidiano (BRASIL, 2017, p.43).

Mesmo os documentos tendo tantos anos de diferença, a Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José (2000) e a BNCC (2017), possuem de maneira idêntica, pontos que buscam estes mesmos objetivos. Ainda que na Proposta Curricular, devida esta diferença temporal, evidencia-se a busca por uma educação que promovam estas experiências, atribuindo ao papel do professor, a razão da necessidade de

[...] se apropriar de algumas competências (teórico-práticas) para lidar com o universo infantil, recuperando, assim, sua capacidade lúdica, criativa, imaginativa, artística, literária... Daí a necessidade de resgatar estes aspectos na formação dos professores de educação infantil (SÃO JOSÉ, 2000, p. 156).

Reconhecendo também, que as crianças

[...] exercitam a imaginação, a fantasia, o movimento, a observação, a cooperação. Desenvolvem ações conjuntas, brincam em parceria, comunicam-se através de gestos, transformam os espaços, vivem uma temporalidade distinta da dos adultos (SÃO JOSÉ, 2000, p. 157).

Em vista disso, novamente nota-se a preocupação de tornar os espaços da Educação Infantil, para as crianças, lugares de pertencimento, onde podem desenvolver-se plena e integralmente. Nota-se que o conteúdo da Educação Infantil, tanto a BNCC, quanto na Proposta Curricular, caracterizam as instituições, como lugares de cuidado e educação, além da atuação de crianças e adultos que terão vivências concretas da diversidade e das múltiplas linguagens. Compreendendo que as crianças constituem seus

modos próprios de agir e de construir o mundo e o papel do educador deve assumir, assim, uma postura de facilitador na promoção, principalmente, da autonomia e a identificação como seres individuais e sociais.

No que tange os espaços ao ar livre, mesmo não estando evidenciados, os relacionamos com todos os apontamentos recém analisados, isto porque, são parte das instituições e, segundo Abramowicz & Wajskop (1995, p.51 apud AGOSTINHO, 2003, p. 102), estes espaços apresentam a possibilidade de

[...]propiciar e acolher as necessidades de fabulação e de imaginação das crianças; permitir a livre expressão e exploração de todo o repertório simbólico-corporal das crianças; propiciar a experiência sensorial e a diversidade de emoções nas crianças, através da oferta de instalações e objetos com cores, sons, luminosidade e textura diversos; utilizar os mais variados materiais de forma a que tenham também elementos móveis que possam ser manipulados e modificados por crianças e adultos; os espaços externos são também território de uso e transmissão de jogos e de brincadeiras e espaços para plantio e cultivo de algumas hortaliças (AGOSTINHO, 2003, p. 102).

Além disso, Agostinho (2003, p. 5) salienta que, também é de direito das crianças, terem contato com o que é natural, “[...] espaços com plantas e canteiros [...] espaços para hortas”. Nesse caso, se levarmos em consideração que a maioria das instituições possuem um espaço ao ar livre e nele encontram-se objetos naturais, podemos direcionar algumas reflexões às possibilidades pensadas na relação Criança e Natureza.

Em primeiro lugar, apresenta-se a necessidade de levar-se em consideração que possivelmente, estes espaços são constituídos por objetos naturais, que caracterizam-se como uma segunda natureza, ou seja, são resultados da ação humana. Outro ponto importante, está na necessidade em oferecer novas possibilidades às experiências infantis em relação às materialidades, sejam elas nos brinquedos, ou de outros elementos, que não somente com os lugares ocupados por materiais que serão, em sua maioria, construídos com plástico. Desse modo, Della Flora (2019, p. 74), salienta que esta busca consiste em “[...] romper com a lógica consumista de oferecer para as crianças apenas produtos industrializados, geralmente brinquedos de plástico”, assim a compreensão de “[...] que as crianças precisam ter acesso a diferentes materiais, que a partir desses possam recriar e transformar de acordo com seus interesses”. Além disso, nestes momentos também há o privilégio de formarmos seres que também veem outras possibilidades emergirem de

materiais que não são comercializados ou que já sofreram inúmeros processos de transformação pelas mãos do ser humano, como é o caso dos brinquedos, bem como a desnaturalização da plastificação.

Contudo, após estas análises, senti que também me cabe, nesta pesquisa, trazer alguns questionamentos que surgiram. Por exemplo, em que medida o discurso presente na lei se manifesta em espaços verdadeiramente capazes de ampliar a capacidade de imaginação e criatividade das crianças? Pressupondo que ainda existam instituições que não oferecem tais estruturas ambientais, como ficam as crianças que convivem nos espaços que não possuem essas capacidades? Em que medida os profissionais de educação estão atentos à importância destes espaços onde os elementos naturais podem servir de estímulo à construção da imaginação e da criatividade infantil? Os investimentos nas instituições públicas são suficientes, ou dão a necessária importância a esta dimensão pedagógica a ser ainda, muito melhor explorada, nas instituições de Educação Infantil do município de São José?

Certamente são questionamentos que podem guiar estudos posteriores a este, pois não possuímos as respostas para o momento. Mas nos cabe refletirmos que mesmo sendo leis, a fim de garantir os direitos, recém vistos, as crianças que são atendidas nas instituições de Educação Infantil, ainda vai muito além de que todas elas sejam garantidas em grande escala, por inúmeros fatores.

3 OS PLANOS DE ENSINO PARA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPLORANDO A CONFIGURAÇÃO DOS PÁTIOS DAS INSTITUIÇÕES

O interesse da criança por formas, sons, gestos, afazeres, cores, sabores, texturas, assim como suas perguntas sem fim, sua vontade de tudo agarrar e examinar, e seu amor às miniaturas que comportam o grande em menor tamanho, pode ser traduzido por um desejo de se intimar com a vida. Esse desejo embrenha a criança nas coisas existentes. É um intimar para conhecer, pertencer, fazer parte, estar junto daquilo que a constitui como pessoa (PIORSKI, 2016).

Segundo Libâneo (1990, p. 221), os Planejamentos, são documentos de tarefa docente, nos quais “[...] inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e

adequação no decorrer do processo de ensino”, são flexíveis e funcionam também como objeto de “[...] pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”. Será através dos mesmos, encontram-se as tentativas de terem garantidos, os direitos da criança à aprendizagem e ao desenvolvimento. Enquanto que os Projetos Políticos Pedagógicos, que orientam e dos quais possuem todas as informações importantes e interessam, não apenas o corpo pedagógico, mas também a toda a comunidade escolar. Este documento é a identidade da escola, na hora de organizá-lo deve-se levar em consideração as demandas das crianças que frequentam a instituição, aos interesses da maioria da população a qual eles estão inseridos e que demonstrem as possibilidades de ações pedagógicas que garantam uma construção democrática de decisões. É um documento flexível e em constante construção, visto que a sociedade está em constantes mudanças.

Para realização das observações aos planejamentos, levou-se em consideração os direcionamentos que os mesmos dariam como relação principal o uso dos espaços, dentre eles, buscou-se identificar também, apontamentos que tivessem relação com a natureza e os elementos naturais.

A análise dos planejamentos do CEI A, evidenciou elementos do uso de múltiplos espaços que envolvem a criança e os espaços naturais, entre seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e em seus objetivos gerais e específicos. Assim como, noções de conceitos básicos geográficos como experiências corporais através dos diferentes sentidos, as noções espaciais, o ensino dos conceitos básicos de tempo, associando estes com a rotina e hábitos cotidianos, compartilhamento dos objetos e dos espaços internos e externos entre crianças e adultos, também chamando a atenção para a observação dos fenômenos naturais. Através da exploração, observação e manipulação de objetos, as diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente, bem como atitudes e hábitos de cuidado, valorização e preservação ao meio ambiente.

Os Planejamentos contemplam, também, atividades de cuidado do parque, jardim e salas, confecção e brincadeira com brinquedos não estruturados, observação de animais e insetos que estejam nos espaços do CEI ou no entorno, contação de histórias ao ar livre, brincadeiras livres ou orientadas, dança, confecção de calendário e unidades de medidas de tempo (em relação a passagem cronológica, ao clima e estado atmosférico).

Encontram-se também, indicações quanto ao manuseio, observação e exploração de elementos da natureza.

A análise dos planejamentos do CEI B, notou-se que as professoras desenvolveram um projeto cujo o tema abordaram os Direitos Humanos, através da linguagem acessível à compreensão infantil. Nesse sentido, observou-se que estão entre os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como objetivos gerais e específicos, o estímulo a utilização da unidades de medidas de tempo, a reflexão sobre os direitos e deveres enquanto cidadãos, desenvolvimento do equilíbrio e lateralidade, as diferentes formas de expressão dos sentimentos, movimentos, gestos corporais, coordenação as habilidades manuais, observações, manipulações e medidas, através das múltiplas linguagens.

Os Planejamentos contemplam, propostas a atividades de construção coletiva entre professoras e crianças a confecção de painéis, cartazes e placas, posteriormente foram distribuídos pelo CEI, assim como a confecção de diversos brinquedos e jogos com materiais de sucata, plantação de alfaces na horta, brincadeiras livres e orientadas, nos espaços de parque e demais.

A análise do planejamento do CEI C, percebe-se que nele estão contemplados, entre objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como objetivos gerais e específicos, o estímulo a coordenação motora básica, demonstrar controle no uso do corpo, bem como, demonstrar autonomamente conceitos básicos de deslocamento no espaço e de lateralidade, manuseio, observação, arrumação e exploração do espaço, bem como percebendo-se como integrante, dependente e agente transformador do mesmo, imaginar, criar e elaborar conceitos através da brincadeira e da interação nos diferentes espaços e tempos, mensurar a força física e a noção de espaço e tempo, explorar e identificar as diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente, expressar-se de diferentes formas. Além de evidenciarem outros pontos nos quais levam em consideração a relação das crianças com a natureza através da experiência das sensações com o uso do corpo, assim como, a interação com os elementos naturais, as suas cores, formas e sonoridades, a pesquisa das diferentes plantas e animais que estejam nos espaços.

Os Planejamentos preveem propostas a leituras de histórias com tema principal “árvore”, para que seja evidenciado as crianças a importância que as mesmas têm em

nossa vida. A proposta é de ocorrer ao ar livre, com espaço organizado previamente, posteriormente em sala, será trabalhada uma música com o tema e serão estimulados os gestos e ritmos. Serão confeccionados bonecos de meia e alpiste que deverão ser cultivados até que cresçam, para posteriormente serem expostos no corredor do CEI, dentre estes, haverá um que não receberá os mesmos cuidados que os demais. O objetivo é observar o crescimento das sementes, bem como notarem o que ocorre com o boneco que não tem os cuidados necessários. Desta forma, as crianças conhecem os processos que levam as sementes desde a germinação, até seu desenvolvimento pleno, além disso, acrescento que desta mesma forma, as histórias que trazem os elementos naturais como figuras, ilustrações do real, deixam as crianças mais próximas do conhecimento real relacionado à Vida e não apenas como ilustrações de histórias.

Já na análise aos PPP, levamos em consideração alguns pontos que são adotados pelas instituições, baseados nos principais documentos orientadores já supracitados.

As consultas realizadas aos PPP, permitiram delinear que as concepções de infância e criança, em sua base, são análogas, pois compreendem esta etapa como importante para os seres humanos. Além disto, através destas análises iniciais aos PPP, compreenderemos a organização da instituição e quais princípios são apontados como importantes para que os planejamentos estejam alinhados aos mesmos.

De acordo com os PPP, a criança é compreendida como um sujeito social, histórico, produtor de cultura, da qual também se insere e de direitos. Bem como, estão de acordo com as definições das DCNEI (BRASIL, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), Art. 4º, que define a criança como “sujeito histórico e de direitos, que interage, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura”.

Já a infância, é compreendida como diferentes no que se referem às singularidades vividas por cada criança atendida na instituição, nesse sentido, podemos dizer que existem infâncias, pois deve-se levar em consideração princípios como as condições sociais, sendo assim, não sendo uma etapa na vida humana, vivida e experienciada da mesma maneira para todos. E igualmente compreendem a importância do papel da educação a partir da oferta e promoção que desenvolvam as crianças integralmente.

Igualmente importante, antes de adentrarmos mais nas análises, é salientar que compreendo a brincadeira na Educação Infantil, como um eixo extremamente importante, isso porque ela é uma das principais atividades das crianças atuarem no mundo. Muitas são as possibilidades por meio das brincadeiras, a criança trabalha a ludicidade, a imaginação, cria estratégias, (re)cria, ela produz, reproduz, se coloca no mundo, se desafia, transpõe barreiras que autolimitam, se conhece, se reconhece, atua com seus pares, se desenvolve, aprende a usar não só o corpo, mas objetos e o corpo com estes objetos, ou seja, há muitas possibilidades em um “só” brincar.

A partir dela podemos pensar em práticas pedagógicas, entendendo também, que nem todas as crianças podem estar sentindo prazer com a brincadeira, nem todos podem estar vendo um sentido em estar brincando de determinada forma, por conta disso, também detém-se a atenção a isto.

Para além disso, entender a brincadeira como uma parte importante no trabalho com crianças, passa pela compreensão primeiramente, de não ser algo que deve ser usado e pensado como recompensas, ou o não brincar, como castigo, assim como transpor o pensamento de ser um recurso “tapa-buracos”, do qual recorreremos sempre que necessitamos de um tempo “livre” para preparar um planejamento. Mas sim reconhecê-la como forma de se compreender as relações que emergem através dela, assim como noções importantes que a mesma desenvolve nos sujeitos.

Frente a estes apontamentos e compreendido que as crianças atendidas nas instituições são sujeitos sociais e de direitos observou-se, que os documentos adotam os princípios básicos direcionados a Educação Infantil, a partir dos indicadores das DCNEI:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010).

Estes são importantes direitos a serem assegurados pois implicam no desenvolvimento das relações das crianças com si mesmas, nas relações que estabelecem com o outro e com o mundo. Além disso, são vistos como deveres das instituições e

devem estar presentes nos planejamentos e projetos, garantindo também a qualidade na educação. Neste mesmo sentido, as instituições também salientam que os professores busquem alinhar suas práxis pedagógicas com os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança, referenciados pela BNCC (2017) e já supracitados nesta pesquisa, que são: conviver, conhecer-se, brincar, expressar, explorar e participar. Estes princípios estão evidenciados quando observamos a organização dos espaços nos CEIs (próximo capítulo) e como estão colocados nos planejamentos.

De modo geral, conclui-se que os PPP levam em consideração pensar nos espaços como potencializadores das práxis pedagógicas com base no desenvolvimento integral das crianças, garantindo através dos direitos à aprendizagem, considerando-os como sujeitos autônomos, críticos, criativos e participantes dos atuais contextos. Devendo também, assegurar espaços e tempos para a participação, brincadeira, o diálogo, a escuta, o respeito e a valorização das singularidades infantis. Buscam também, fazer com que as crianças sintam-se pertencentes a estes lugares, valorizando as diversidades e singularidades, criando o sentimento de pertencimento étnico e cultural.

Sendo assim, ressalto novamente a importância de pensarmos na práxis pedagógica e no processo formativo dos quais queremos proporcionar às crianças, em especial através das brincadeiras e interações com o espaço, visto que estes são pontos importantes desta etapa da Educação Básica. Atenção às formas e aos objetivos que gostaríamos de alcançar e se não estaremos retirando ou diminuindo a oportunidade destes sujeitos terem um momento para criação, de aprenderem a se desafiar corporalmente, se os tempos e espaços propiciam a exploração, a mobilização, se potencializam as discussões, a curiosidade, a problematizações, a socialização.

4 O ESPAÇO COMO LUGAR: UM OLHAR PARA A ESTRUTURA AMBIENTAL DE INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ-SC

A configuração dos pátios e das instituições são variadas, nota-se estas diferenças ao observarmos estas construções. Alguns dispõem de amplas áreas externas, outros são

um pouco mais limitados, com construções que acabam utilizando um pouco mais dos espaços, uns contam com gramas e areia, outros apenas com grama ou com areia. A fim de voltarmos nossa atenção à estrutura ambiental e as possibilidades de estudos com as crianças, minhas análises basearam-se na observação e no registro fotográfico destes espaços.

A autora Léa Tiriba (2014) através das ideias de uma ética nas interações, relacionada aos afetos, entre os seres humanos entre si mesmos, seres humanos e natureza e seres humanos com a cultura, apresenta a hipótese de que

[...] a Educação em Direitos Humanos deveria investir na qualidade das relações afetivas, no respeito à diversidade de formas de ser, viver, sentir e pensar, considerando as relações dos seres humanos entre si, mas também as relações com outros entes e seres não humanos que compõem o universo biótico e abiótico do qual somos parte (TIRIBA, 2014, p.113).

Ainda de acordo com a autora, a relação da Criança com a Natureza e os elementos naturais, ocorre de forma íntima pois ainda está ligada a ela de modo ao qual nós adultos já nos distanciamos e esta relação irá depender se, nós, os seres humanos a alimentamos ou não. Para o autor Gandhy Piorski (2016) a terra¹³ é o principal elemento desenvolvedor do que ele chama de “brinquedos do chão”, entendidos como oportunizador das atividades representativas ou as "mimeses da vida social", aquilo que as crianças através do contato com este elemento tem poder de criar ou recriar situações de papéis sociais que os adultos desempenham na vida, como por exemplo, as brincadeiras de casinha, de casinha, de construir e desconstruir.

Estes apontamentos puderam ser claramente observados quando realizei a pesquisa dentro das instituições, visto que em duas delas, há brinquedos e materiais que levam as crianças a representar as atividades sociais, como no caso das brincadeiras de casinha e de comidinha. Além disso, os apontamentos de Tiriba (2014), contribuem com os de Tuan (1983), quando penso nas relações entre as crianças e o espaço, visto que a natureza que se faz ou não presente nestes espaços, também contribui para que as crianças possam vir a sentirem-se pertencentes ou não do lugar. Além de também, trazerem de

¹³ Aqui compreendida como elemento, como solo, como chão. Não como a Terra enquanto planeta em que habitamos.

certa forma, contribuições para o que Profice (2014) já apresentou como benefícios para a saúde física e emocional, o desenvolvimento motor, cognitivo e dos sentidos, assim como, as relações corporais, de pesquisa, de descobertas, de desconstrução, a exploração dos espaços, a imaginação e a ressignificar os elementos naturais através da liberdade da brincadeira.

Assim sendo, a primeira unidade visitada foi o CEI A, localizado no bairro Forquilhas, em São José. Tem sua estrutura física relativamente pequena, visto que atende crianças de 03 a 06 anos, do GIV¹⁴ ao GVI, nos turnos matutino e vespertino. Logo na entrada da unidade, uma das primeiras coisas que chama a atenção é o pequeno caminho circundado por vasos com flores plantadas (Figura 1), em uma conversa informal a diretora relatou que foram plantadas e cultivadas pelas crianças. Na entrada do portão, à esquerda encontra-se uma estrutura metálica com três balanços e atrás da mesma, diversas flores e uma árvore plantadas no solo ou em vasos (Figura 2). À direita encontra-se um coqueiro e uma pequena horta e próximo destes outra estrutura metálica com dois balanços (Figura 3).

Figura 1 - Caminho das flores.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 2 - Balanço dos pés no ar

¹⁴ Representa a configuração da estruturada em grupos, exemplo: GIV= Grupo quatro e assim sucessivamente.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 3 - Cresce



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Mais ao lado encontra-se o espaço do parque, que assim como todo o espaço externo da unidade tem o chão de areia e brita (Figura 4). No centro há um brinquedo maior, com dois escorregadores de plástico, um deles sendo um tubo, uma rede de escaladas, uma escada de madeira e um escalador plástico, além de um tubo que liga uma estrutura a outra. Ao redor de toda esta estrutura, encontram-se diversos outros brinquedos plásticos, sendo duas traves para futebol, uma espécie de lagarta com espaço para criança engatinhar em um túnel ou caminhar sobre suas peças. Além de duas gangorras de madeira e metal, um gira-gira de madeira e metal, uma escada horizontal e logo a frente, uma casa de bonecas debaixo de uma estrutura construída para suportar a caixa d'água que abastece a unidade.

Figura 4 - Colorido em meio ao cinza.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Ao lado da grande estrutura do parque, destaca-se uma árvore (Figura 5) popularmente conhecida como: amendoeira-da-praia. Além dela, há um pequeno canteiro (Figura 6) onde destacam-se por conta do seu colorido em meio ao cinza do muro. Adentrando mais, ao fundo do parque, encontramos um espaço com uma parede com um quadro negro pintado (Figura 7), espaço que traz as crianças um momento de devaneios, criação, liberdade artística e imaginação.

Figura 5 - Árvore vida.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 6 - Um trepa-trepa em uma floresta.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 7 - Lugar da expressão.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

A segunda unidade visitada foi o CEI B, localizado também no bairro Forquilhas, em São José. Tem sua estrutura física ampla, atende crianças de 04 meses a 5 anos 11 meses e 29 dias, do GI ao GVI, nos turnos matutino e vespertino. Ao adentrar pelo portão, observa-se no lado esquerdo um pequeno espaço com uma grama verde e alguns paletes (Figura 8). Em conversa informal com a diretora, a mesma explicou serem futuros brinquedos e que os espaços estão pouco a pouco sendo revitalizados e ganhando novos brinquedos feitos com madeira e futuramente, com borracha (pneus), desta forma oferecem outras possibilidades às crianças através do acesso a brinquedos e materiais sem a composição do plástico, além de apresentarem novas formas de uso a materiais que podem ser reutilizados.

Figura 8 - Um verde ganhando cor.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Adentrando mais a unidade, passamos pela secretaria à direita, à frente há um amplo refeitório. As portas das salas encontram-se distribuídas ao lado direito e esquerdo, dando acesso direto para o refeitório. Ao final deste refeitório, chegamos em um portão que dá acesso a um espaço externo, que nos chama a atenção pela amplitude, pelo gramado e os elementos ali dispostos. O parque fica à direita (Figuras 9 e 10), no centro de uma grande caixa de areia, cercada por grama e árvores plantadas pelas crianças, pais e professoras. Em uma conversa informal com a diretora, a mesma relatou que por conta de ser uma creche recém reinaugurada, não contam com espaços ao ar livre que possam abrigá-los do sol e viram a oportunidade de, junto às crianças, plantarem árvores nativas que crescerão e farão a sombra necessária. Nesse sentido, observamos a preocupação em relação à saúde das crianças em oferecer espaços que possam contribuir também com um cuidado do corpo, visto que longas exposição aos raios solares, podem causar certas doenças e também levar ao mal-estar. Aqui surgem as plantas e árvores que crescem “[...] são promessas de sombra, flores, frutos, cores, cheiros, sabores, desafios de subidas e descidas instigantes, movimentos de balanços, cordas, etc.” (AGOSTINHO, 2003, p. 103).

Figura 9 - Um Espaço, muitos Lugares.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 10 - Brincadeiras infinitas, da Terra até o céu.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 11 - Diversão à vista.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

O parque é composto por brinquedos estruturados em armações rígidas feitas com materiais que variam do plástico ao ferro. Dispostas nas extremidades da grande caixa de

areia, encontram-se três brinquedos maiores, cada uma possui um escorregador em um lado e em oposição a eles, há dois balanços adjacentes em lados opostos observa-se uma escada e uma rede de escalada. Além disso, há uma curta centopeia plástica e mais quatro balanços distribuídos próximos a extremidades da caixa. No entorno da grande caixa de areia, entre árvores e placas (Figura 12), do lado esquerdo, encontra-se uma antiga estrutura de um brinquedo no qual em parceria entre direção e professoras, deram um novo objetivo, ao amarrar um lençol e colocar um tatame para que as crianças se sentissem convidadas a sentarem-se na sombra (Figura 13).

Figura 12 - A árvore da Gratidão, União e Generosidade.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 13 - Uma cabana? Uma casa? Mil possibilidades!



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Mais ao lado direito do parque, encontramos uma estrutura montada para que se assemelha com uma bancada de cozinha (Figura 14) à altura das crianças, observamos que há disponível sobre ela diversos utensílios de cozinha e brinquedos.

Figura 14 - Delícias saindo pra já!



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Quando caminhamos para o fundo do parque, observa-se em um canto uma horta (Figura 15) feita através de um projeto, entre as professoras e crianças. A autora Tiriba (2014, p. 122) afirma que o plantio possibilita a integração das crianças com o contato e acesso aos processos de nascimento e crescimento dos frutos da terra, em alguns casos, poderem participar da limpeza, da colheita e até mesmo do consumo destes frutos.

Figura 15 - Nasceu na Horta.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

A última unidade visitada foi o CEI C, localizada igualmente em Forquilhas. Tem sua estrutura física ampla, atende crianças de 4 meses a 5 anos e 11 meses de idade, do GI ao GVI, nos turnos matutino, vespertino e integral. Ao adentrarmos pelo portão, observa-se no lado direito um pequeno espaço com grama e mais próximo a porta de

entrada, um pequeno jardim com algumas folhagens plantadas. Já ao olharmos para o lado esquerdo, observa-se um gramado, relativamente, mais amplo que as outras duas instituições, com três mastros de bandeira e um pequeno quadrado de concreto no chão (Figura 16). Em conversa informal, a diretora me relatou que este espaço era utilizado para realização de piqueniques, eram estendidas cangas e toalhas para que os pequenos pudessem se sentar.

Figura 16 - A grama dos Três Mastros.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Adentrando a instituição, passamos pela recepção, secretaria e um pequeno hall que nos guia até um corredor coberto (Figura 17) apenas por um telhado que liga o prédio da frente ao prédio de trás, rapidamente notamos as pinturas feitas no chão, são pinturas interativas que convidam as crianças a explorarem estas opções com o brincar. Ao lado direito observa-se que o chão é por inteiro de areia (Figura 18) e ao lado esquerdo (Figura 19), o chão é coberto por grama.

Figura 17 - Corredor brincante.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 18 - Entre areia...



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 19 - ...entre grama.

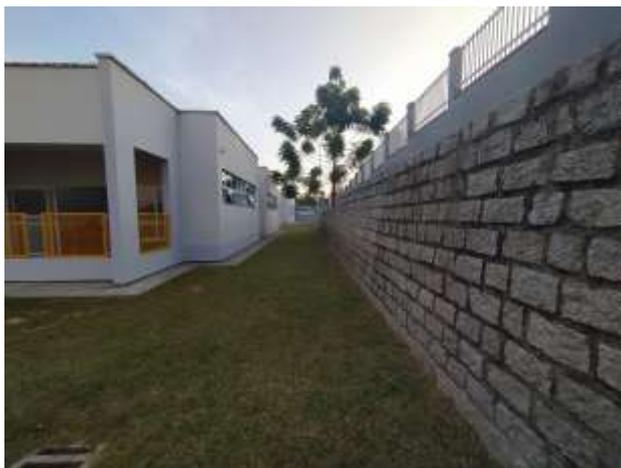


Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Ao dar a volta na lateral esquerda do prédio (Figura 20), chegamos ao parque, nele encontramos um brinquedo maior (Figuras 21 e 22), com três escorregadores de plástico, um deles em formato de tubo, uma rede de escaladas, uma escada de madeira e um escalador plástico, além de um tubo que liga uma estrutura a outra.

Figura 20 – “Gramador”¹⁵.

¹⁵ Grama+corredor= Gramador.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 21 - Um castelo?



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 22 - Um forte?



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Já ao adentrarmos um pouco mais este espaço, observamos um gira-gira, uma casinha de plástico, uma estrutura de ferro com dois balanços, outra estrutura mediana

que possui uma rede de escaladas e um tubo, mais ao fundo, encontram-se duas gangorras e um pneu (Figuras 23 e 24). Neste caso, o pneu chama nossa atenção pois, baseado nos brinquedos que estão compondo este parque, ele se apresenta como um elemento interessante para ser explorado pelas crianças.

Figura 23 - Lugares



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Figura 24 - Tem um parque na nossa grama.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Assim como em uma das unidades visitadas, esta conta igualmente com um muro (Figura 25) onde as crianças não contam apenas com um lugar para expressarem sua liberdade artística, mas com todo o muro. Este e outros, é um bom exemplo de apropriação do lugar onde antes era só espaço e das ideias de pertencimento e afetividade em relação ao espaço (TUAN, 1983), pois nestes muros estão impressas as expressões artísticas das crianças. As crianças, através da criação de significados, de sentidos aquilo

que mencionamos, a partir de Profice, dos fatores emocionais e intelectuais (PROFICE, 2016), que contribuem com a possibilidade estímulo à imaginação e à criatividade, a partir deste contato com o ambiente externo e do contato com elementos naturais, assim como, com as formas de expressão artística.

Figura 25 – O muro dos mil e um desenhos.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

Por ser uma instituição construída em um terreno com irregularidades, há um extenso muro de pedras (Figura 26) construído em formato de L que vai desde quase a frente da instituição, até os fundos onde fica o parque. Em conversa informal, a diretora me relatou que algumas professoras utilizaram deste espaço para brincar com as crianças de escorregador. Utilizando papelões para sentarem-se, as crianças subiam até a parte mais alta e desciam escorregando na grama. Este é outro exemplo que posso destacar a ampliação e a apropriação do lugar, certamente as crianças puderam explorar uma outra forma de experienciar este, que até então poderia ser visto como lugar proibido, devido a altura e as pedras.

Figura 26 - Escorregador de grama.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2022.

A partir destas observações aos pátios das instituições, nota-se que os mesmos, contribuem fortemente com as condições ambientais para que os planejamentos pedagógicos contemplem seu uso. Igualmente na construção de rotinas, que possam contribuir no estreitamento da relação da Criança com a Natureza e os elementos naturais, assim como com o sentimento individual das crianças na transformação dos espaços em lugares, criando assim, o sentimento de pertencimento à instituição e ao que ela lhes oferece.

Segundo Profice (2010 apud TIRIBA, 2014, p.118), o conceito de biofilia, além de estar ligado ao senso de pertencimento, de filiação, e apego à natureza, também valoriza a “[...] proximidade cotidiana da natureza como condição para uma relação estreita entre sentir-se parte do mundo natural e protegê-lo”. Outrossim, segundo Tiriba (2014, p. 132), é preciso dedicação ao cuidado com a valorização na qualidade das interações humanas e biofílicas, com a oferta destes espaços e tempos para o brincar, além de também valorizar os interesses da criança, sua movimentação, expressão, curiosidade, criatividade e inventividade.

Podemos pensar nos lugares existentes nestes espaços, como oportunidades de ofertarmos experiências a partir de elementos da natureza, por meio da exploração das diferentes características e propriedades dos objetos e materiais, sugerir que criem brinquedos a partir dos mesmos. Propor que façam construções para que explorem também as formas, os tamanho e as espessuras. Levantar questões e hipóteses de como e onde surgiu, se há algo em seu interior, explorar as cores e formas. Igualmente, os Campos de Experiência (BRASIL, 2018, p. 92), da BNCC, sugere que sejam trabalhadas a partir da relação do corpo da criança com o ambiente as “Noções espaciais relativas a situações estáticas — longe, perto, em cima, embaixo, dentro, fora — ou dinâmicas — para a frente, para trás, para o lado, para cima, para baixo, na mesma direção, para a direita, para a esquerda”. Assim sendo, o uso destes espaços e lugares, serão contemplados de acordo com os Planejamentos das ações pedagógicas que os professores estarão desenvolvendo, partindo das concepções e princípios que orientam estas instituições e os objetivos que buscam alcançar.

Entretanto, quando observamos os materiais e as estruturas que constituem os parques, notamos que são em maioria, formados por plástico e ferro, nesse sentido, podemos pensar em outros caminhos que consigam trazer as crianças, o contato com outros tipos de materiais, como por exemplo, nos parques, já que estes são espaços com os quais a liberdade para a criança brincar é muito maior. Podemos nos basear em instituições que já trazem em sua construção, um amplo espaço com áreas verdes e parques que integram construções de madeira e os troncos das árvores, como é o caso do Educandário Santa Catarina (ESC) (Figura 27) que mesmo após reformas, manteve seus parques (Figuras 28 e 29) e áreas verdes. Acreditando que o contato com “[...] a natureza abundante é motivo de grande alegria para as crianças”¹⁶.

Figura 27 - Antigo prédio do Educandário Santa Catarina



Fonte: Educandário Santa Catarina.

Figura 28 - Parque



Fonte: Educandário Santa Catarina.

¹⁶Ver em: <https://educandariosc.org.br/pedagogia/#page-content>. Acesso em: 28 de jun. de 2022.

Figura 29 - Leitura aos pés da árvore.



Fonte: Educandário Santa Catarina.

Certamente estes espaços contribuem para que as crianças tenham mais oportunidades não só no brincar, mas também estão aprendendo, criando e recriando, explorando, entre outros muitos benefícios já supracitados nesta pesquisa.

Entre outros exemplos de instituições que possuem em seu entorno muita natureza e trazem outras possibilidades, posso citar o Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) e Colégio de Aplicação (CA), ambos da UFSC, a Escola Sarapiquá e entre outras públicas e privadas que possuem amplos espaços onde a natureza sempre está presente no dia a dia.

Além disso, como Tiriba (2007), muito bem nos coloca,

[...]desfrutar da vida ao ar livre não pode ser uma opção de cada professora ou escola, mas um direito das crianças e, portanto, um imperativo pedagógico. Desde a creche e a pré-escola precisamos, portanto, realizar uma aproximação física estabelecendo relações cotidianas com o sol, com a água, com a terra, fazendo com que sejam elementos sempre presentes, constituindo-os como chão, como pano de fundo ou como matéria-prima para a maior parte das atividades (TIRIBA,2007, p. 223).

Então, por que não conciliar as aprendizagens formais, com a natureza? Por que não dar liberdade aos corpos que pedem por mais tempo ao ar livre, com mais liberdade e possibilidades?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa, foi analisar em que medida a configuração dos pátios das instituições de Educação Infantil selecionadas oferecem, de certo modo, estrutura ambiental que proporcione às crianças o contato com o ambiente natural, e como estão colocados no planejamento pedagógico da instituição.

Assim sendo, observei que apesar de algumas instituições oferecerem em seus espaços ao ar livre, tais condições ambientais, que potencializam de alguma forma que as crianças tenham contato com elementos naturais, notei também, que nesse sentido ainda há algumas faltas. Desse modo, os CEIs enquanto espaços sociais e dos quais as crianças passam a maior parte de seu tempo da primeira infância, são espaços importantes para privilegiar práticas pedagógicas pautadas nas brincadeiras e nas interações, que incentivem as relações da Criança na Natureza, através do afeto com os espaços e lugares, com rotinas que aproximem a Natureza das Crianças com liberdade e escolhas que possam envolver novas formas de pensar e de sentirem-se pertencentes ao lugar.

Ainda nesse sentido, observei no segundo capítulo, que a natureza pode propiciar inúmeras possibilidades às crianças que a ela são expostas, além das experiências corporais, também trazem benefícios para o desenvolvimento motor, cognitivo e dos sentidos, também a saúde física e emocional. Também evidenciei, a forma com a qual os espaços e sua organização, dão pistas de como os mesmo tornam-se lugares, através de experiências socialmente construídas entre os adultos e crianças que o frequentam, assim como, possivelmente, o sentimento de pertencimento ao lugar que para a criança são marcas daquilo que é segurança e valor. Nesse sentido, chego à conclusão de que para que isto seja garantido às crianças, são necessárias práticas educativo-pedagógicas que visem uma maior experiência de liberdade às crianças em relação às interações com o ambiente natural, oportunizando que explorem os espaços e lugares, através da interação, da brincadeira e da imaginação.

Além disso, procurei em uma seção secundária, trazer análises no que diz respeito aos documentos que orientam as práticas pedagógicas e dos currículos das instituições, com a BNCC e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José. Encontrando então, em ambos os documentos, orientações que direcionam as instituições como promotoras de aprendizagens e desenvolvimentos, bem como, a serem lugares de cuidado e educação, para que as crianças tenham, além da garantia de seus direitos,

também experimentem vivências concretas. E que a partir da compreensão de que as crianças possuem seus modos próprios de agir e de construir o mundo, o papel do educador deve então, assumir uma postura de facilitador na promoção, principalmente, da autonomia e a identificação como seres individuais e sociais.

Contudo, ainda que sejam documentos que orientam a educação, estes não podem ser vivenciados em sua plenitude, isto porque, nem todas as instituições recebem totais possibilidades e investimentos para que professoras e professores consigam desenvolver plenamente todos os importantes apontamentos. Principalmente no que tange ao uso dos espaços e o contato com a natureza, visto que, em sua ampla maioria, nem todas as instituições possuem condições ambientais para a prática da interação de crianças com os espaços ao ar livre, com materiais diversos, principalmente os que não são plásticos ou já modificados pela ação humana. Assim como não possibilitam outra interação com a natureza que não a que se limita apenas a flores, arbustos, árvores, grama e areia, uma segunda natureza.

No terceiro capítulo, direcionei o olhar para os Planejamentos e PPP das instituições. Buscando em ambos, como relação principal o uso dos espaços, e também apontamentos que tivessem relação com a natureza e os elementos naturais. Notei então, que os planejamentos das professoras, em relação aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, bem como, objetivos gerais e específicos, buscavam direcionar as atividades ao ar livre, de forma que o uso dos espaços pudessem ser experienciados de diferentes formas. Além disso, também contemplavam, interações com a natureza (secundária) e os elementos naturais presentes nos espaços. Já os PPP, preveem os espaços como potencializadores das ações pedagógicas, baseadas no desenvolvimento integral das crianças, com a (tentativa) garantia dos direitos à aprendizagem. Considerando a criança como sujeitos autônomos, críticos, criativos e participantes dos atuais contextos. Visam assegurar que os espaços e tempos possibilitem a participação, a brincadeira, o diálogo, a escuta, o respeito e a valorização das singularidades infantis. Além disso, preocupam-se em ser para as crianças lugares de pertencimento, através da valorização das diversidades e singularidades, além também, do sentimento de pertencimento étnico e cultural.

Com o quarto capítulo, as reflexões e análises por meio de fotografias dos pátios das instituições de Educação Infantil selecionadas, me possibilitaram dar uma maior atenção às estruturas ambientais e às possibilidades de uso com as crianças, fazendo com que constatasse que as instituições oferecem espaços para experiências e possibilidades de estudos. Isso também inclui os indícios das transformações dos espaços em lugares de pertencimento. Como resultado, notei que há possibilidade nas articulações dos conhecimentos desenvolvidos em contexto de sala com aqueles que podem ser encontrados nos espaços ao ar livre. Ainda que os contextos nos quais as crianças estão inseridas as distanciem do que é natural, e as aproximem mais de objetos artificiais, as instituições de Educação Infantil tentam, na medida do que lhes é possível, oferecer experiências que interessem as crianças com os elementos naturais. Além disso, também busquei trazer em outras instituições que têm como visão a oferta de amplos espaços verdes ao ar livre e com uma natureza intocada pelo ser humano.

Por fim, concluí que, os possíveis caminhos a serem tomados, são através de práticas pedagógicas que visem vivências e quiçá experiências, a partir da contribuição com uma educação cujos objetivos, estejam cada vez mais alinhados a propostas de liberdade no brincar com os elementos naturais, interação da criança com os espaços naturais, a fim de promover a ampliação da imaginação, da criatividade, dos sentidos, das percepções e das sensações. Além de ampliar valores emocionais e sociais, o respeito à natureza e a preservação.

Contudo, compreendo que ainda há muitos obstáculos a serem superados e algumas dúvidas ainda seguem sem respostas no momento. Como por exemplo, no caso dos CEIs que não possuem um espaço com outras possibilidades, como o contato com piso que não seja a brita. O município teria como garantir um novo espaço ou uma reforma que incluísse a plantação de um gramado? Na verdade, como possibilitar que as crianças tenham de fato um contato com natureza, se as instituições não possuem tantos espaços que contemplem diferentes elementos naturais? E os que possuem apenas os prédios e nenhuma árvore? Há algum projeto que vise efetivas mudanças nos espaços, tornando-os mais verdes e coloridos? Como vamos garantir que as crianças consigam de fato terem todos os seus direitos assegurados, se as instituições não possuem todas as possibilidades para que os mesmos sejam cumpridos?

Enfim, desejo que esta pesquisa possa também trazer novos questionamentos, mas principalmente, que traga soluções efetivas e mais educadores que visem em suas práticas que refaçam os elos de proximidade com os elementos da natureza.

REFERÊNCIAS

AGOSTINHO, Kátia Adair. **O espaço da creche: que lugar é este?**. 2003. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/84752#:~:text=Ao%20conhecer%20a%20forma%20como,de%20movimentos%2C%20um%20lugar%20de.> Acesso em: 24 jun. 2022.

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

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 dez. 2021

BRASIL. **Emenda constitucional** nº 59, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.257, de 08 de março de 2016**. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da criança e do adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de processo penal), a Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de março de 2016, Seção 1, p. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/113257.htm. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 27 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil**. Texto final: Zilma de Moraes Ramos de Oliveira. São Paulo: Fundação Santillana, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1e3dmHgqhpQjdYXQioMtGsL6ljBZnChxG>. Acesso em: 07 jun. 2022.

BRASÍLIA. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 22 dez. 2021.

EDUCANDÁRIO SANTA CATARINA: Transformando realidades. **Estrutura**. 2022. Disponível em: <https://educandariosc.org.br/>. Acesso em: 28 jun. 2022.

FERRETTI, Orlando Ednei. **Os espaços de natureza protegida na Ilha de Santa Catarina, Brasil**. 2013. 349 f. Tese (Doutorado) - Curso de Geografia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Cap. 2. Disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PGCN0522-T.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2021.

GIRARDELLO, Gilka. **A imaginação infantil e a educação dos sentidos**. In: LENZI, Lucia H. *Imagem: intervenções e pesquisa*. Florianópolis: Editora Ufsc, 2006. p. 51-56.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **Os (des)caminhos do meio ambiente**. São Paulo: Contexto, 2006.

PROFICE, Christiana. **Crianças e Natureza: reconectar é preciso**. São Paulo: PandorgA, 2016. 200 p.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**. 4. ed. 2. reimpr. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. - (Coleção Milton Santos; 1)

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/sugestao_leitura/sociologia/outra_globalizacao.pdf. Acesso em: 09 de dez. de 2021

SÃO JOSÉ. Prefeitura Municipal de São José. Secretaria Municipal da Educação e Cultura. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de São José -SC**. São José, 2000. Disponível em: <https://www.saojose.sc.gov.br/images/uploads/publicacoes/Proposta-Curricular-de-Sao-Jose.pdf>. Acesso em: 03 out. 2021.

TIRIBA, Léa (org.). O convívio com a natureza é um direito das crianças? Reflexões sobre educação, escola e divórcio entre seres humanos e natureza. In: SILVA, Aida Maria Monteiro et al (org.). **Direito ao ambiente como direito à vida: desafios para a educação em direitos humanos**. São Paulo: Cortez Editora, 2014. Parte. 2. p. 113-139. Coleção Direitos Humanos.

TIRIBA, Léa. Reinventando relações entre seres humanos e natureza nos espaços de educação infantil. In: [Coordenação: Soraia Silva de Mello, Rachel Trajber]. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007. Cap. 4. p. 219-227. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao3.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2022.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1983. Disponível em: https://www.academia.edu/16998681/ESPA%C3%87O_E_LUGAR_A_perspectiva_da_Experiencia_Yi_Fu_Tuan. Acesso em: 08 dez. 2021

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico: livro para professores. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.