



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ALINE MARIA BARBOSA ROCHA**

**O pátio de uma instituição de Educação Infantil: o que as crianças  
fazem?**

**SALVADOR  
2022**

ALINE MARIA BARBOSA ROCHA

**O pátio de uma instituição de Educação Infantil: o que as crianças fazem?**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Marlene Oliveira dos Santos

SALVADOR  
2022

ALINE MARIA BARBOSA ROCHA

## O pátio de uma instituição de Educação Infantil: o que as crianças fazem?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para conclusão do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Aprovado em 2 de dezembro de 2022.

Banca examinadora

Marlene Oliveira dos Santos - Orientadora



Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.  
Universidade Federal da Bahia

gov.br

Documento assinado digitalmente

PATRICIA GUIMARAES PAIM

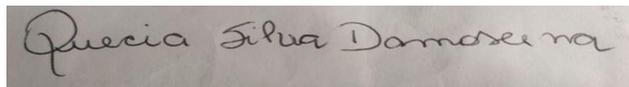
Data: 25/07/2024 17:24:22-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Patrícia Guimarães Paim

Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.  
Universidade Federal da Bahia.

Quecia Silva Damascena



Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia.

Universidade Federal da Bahia

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus por me dar força e perseverança para alcançar mais uma conquista na minha vida.

Gostaria de agradecer imensamente a professora Marlene Oliveira dos Santos pela orientação acadêmica, mas também pela paciência, compreensão e por todos os conselhos dados durante essa etapa tão importante da minha jornada na Faculdade de Educação (FACED).

À minha mãe pelo seu cuidado, apoio irrestrito e por sempre acreditar no meu potencial.

Às professoras e integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI) por despertar em mim o prazer de ser uma profissional melhor.

Aos meus colegas da FACED que fizeram parte dessa caminhada, que dividiram comigo alegrias, reflexões, incertezas, angústias, mas sempre com a certeza de que venceríamos no final.

Às minhas ex-coordenadoras e amigas Nair Domingues e Luciana Sampaio por sempre me lembrarem das minhas qualidades, tanto como profissional quanto pessoa.

À amiga Clara Peixoto por compartilhar comigo os seus saberes pedagógicos e ter sido uma excelente parceira de trabalho.

À amiga Girlande Carmo por sempre me dar uma palavra de apoio, incentivo e conforto em todos os momentos. Sua amizade é um porto seguro.

À UFBA, a minha universidade do coração, que me proporcionou tanto conhecimento e abriu várias portas. A nossa história não chegou ao fim, tenho fé de que ainda teremos muitos anos de parceria.

Por último, mas não menos importante, às crianças que passaram pela minha vida e fizeram com que eu me apaixonasse pela Educação Infantil.

A todos vocês, o meu muitíssimo obrigada!

ROCHA, Aline Maria Barbosa. **O pátio de uma instituição de Educação Infantil: o que as crianças fazem?** Monografia (Pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Bahia, p. 78. 2022.

## RESUMO

O pátio é parte viva da escola e integra o currículo em suas práticas pedagógicas, atividades lúdicas, brincadeiras livres e momentos de relaxamento no cotidiano da instituição de Educação Infantil. O propósito do trabalho foi analisar o que as crianças de uma escola particular de Educação Infantil fazem no pátio. Para a tessitura teórica da pesquisa recorreu-se a estudos na área da Educação Infantil (Lenira Haddad (2013), Maria da Graça Horn (2022)) e da Arquitetura Escolar (Giulio Ceppi (2013), Michelle Zini (2013), Giselle Arteiro Azevedo (2017), Paulo Afonso Rheingantz (2017), Vera Regina Tângari (2017)) que apontam a importância desse ambiente para o desenvolvimento e para a construção de aprendizagens das crianças. A abordagem qualitativa da pesquisa foi adotada como referência metodológica e, com base em seus princípios, dois grupos 5 de uma escola particular da Educação Infantil da cidade de Salvador-BA foram observados no pátio no horário destinado ao recreio entre as atividades realizadas nas salas de referência. Além disso, fez-se registros fotográficos do pátio e entrevista com as duas professoras que trabalham nos grupos supracitados. Os dados foram analisados com base nos referenciais teóricos e nos objetivos delineados na pesquisa. Os resultados mostram que, embora o pátio careça de certa manutenção e variedade de brinquedos, materiais estruturados e não-estruturados, as crianças brincam com o lhes são ofertados. A interação criança-criança apresentou laços de amizade, conflitos e cooperação durante as brincadeiras. Já a interação entre crianças e docentes se evidenciou mais na perspectiva do controle, uma vez que as professoras se aproximavam mais das crianças para a resolução dos conflitos do que para a proposição de atividades. Conclui-se que o uso do pátio pelas crianças ainda necessita de um olhar mais cuidadoso da instituição de Educação Infantil no que tange às potências que ele pode apresentar para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e ao reconhecimento do pátio como elemento constitutivo do currículo.

Palavras-chave: Educação Infantil. Criança. Pátio. Espaço e ambiente. Currículo.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Visão panorâmica do pátio externo.....	35
<b>Figura 2</b>	Visão panorâmica da ponte suspensa.....	35
<b>Figura 3</b>	Hotel dos Insetos.....	37
<b>Figura 4</b>	Flores e bebedouro.....	37
<b>Figura 5</b>	Mesa de totó.....	41
<b>Figura 6</b>	Casa de plástico.....	43
<b>Figura 7</b>	Parede de escalada.....	45
<b>Figura 8</b>	Balanço de cordas.....	46
<b>Figura 9</b>	Espaço sem o escorregador.....	46
<b>Figura 10</b>	Coqueiros.....	52
<b>Figura 11</b>	Plantas.....	52

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2 CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	14
<b>3 EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇAS, ESPAÇOS E AMBIENTES: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO</b> .....	19
3.1 TESSITURAS HISTÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA	20
3.2 ESPAÇOS FÍSICOS E AMBIENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	25
<b>4 O QUE CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS DE IDADE FAZEM NO PÁTIO DE UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL?</b> .....	31
4.1 O PÁTIO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA: QUE ESPAÇO É ESSE? .....	33
<b>4.1.1 Os brinquedos e materiais explorados pelas crianças no pátio</b> .....	39
4.2 O USO DO PÁTIO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DO CURRÍCULO ....	47
<b>4.2.1 O pátio: um lugar de aprendizagens e de encontro entre as crianças</b> ....	50
<b>4.2.2 O pátio: um lugar de encontro entre as crianças e os adultos</b> .....	54
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	59
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	61
<b>APÊNDICES</b>	
<b>APÊNDICE A</b> - Lista de Produções Científicas .....	66
<b>APÊNDICE B</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	69
<b>APÊNDICE C</b> - Roteiro de observação .....	71
<b>APÊNDICE D</b> – Roteiro da Entrevista .....	72
<b>APÊNDICE E</b> - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	73

## 1 INTRODUÇÃO

O pátio é muito importante para a convivência na escola, pois é o lugar em que as crianças podem estreitar os laços com seus pares, com os adultos, além de explorar o ambiente e desenvolver suas potencialidades. Muitas vezes, elas só têm a oportunidade de brincar na escola, e esta precisa oferecer espaços abertos e amplos, com uma variedade de brinquedos estruturados e não estruturados<sup>1</sup>, e materiais naturais, para que as crianças possam explorá-los e vivenciar suas experiências. Autores, como Azevedo et al (2017), sinalizam que o brincar favorece tanto o desenvolvimento como a aprendizagem, todavia, os espaços físicos oferecidos pelas escolas ainda são escassos e inapropriados.

Pesquisas recentes corroboram essa afirmação ao expor que muitos pátios escolares são “sobras de terreno” (AZEVEDO et al, 2017), evidenciando a falta de reflexão sobre a concepção desse espaço de vivências, interações, brincadeiras e explorações. A pesquisa realizada pelos grupos Grupo Ambiente-Educação (GAE), Qualidade do Lugar e Paisagem (Pro-LUGAR) e Sistemas de Espaços Livres no Rio de Janeiro (SEL-RJ) reafirmou “a importância do pátio e das áreas de recreação no cotidiano dos usuários dessas instituições, reforçando seu caráter simbólico na apropriação do ambiente pela criança, seu principal usuário” (AZEVEDO et al, 2017, p. 17).

As minhas lembranças do parque da escola da Educação Infantil são vívidas. Lembro-me de, certa vez, estar sentada em um balanço duplo, brincando com uma menina. O pátio era cimentado e, além do brinquedo já citado, tinha um escorregador, uma árvore e as paredes eram pintadas de verde, talvez para dar um ar de natureza ao ambiente frio e cimentado. O ano era 1989 e este era o único pátio do já extinto Centro Educacional Lilian Caline.

---

<sup>1</sup> De acordo com Francis Targanski (2021), os brinquedos estruturados “Não permitem muita flexibilidade à criança quanto ao uso, restringindo a imaginação dela. São os brinquedos vendidos como prontos”; Os brinquedos não-estruturados “Permitem que a criança crie, conforme seu conhecimento e desejo, as melhores formas de interação com o brinquedo. Sua função muda a cada nova interação, sendo mais perene enquanto objeto lúdico”.

Hoje, na posição de professora dessa mesma etapa educacional, deparo-me com réplicas daquele mesmo pátio dos anos 1980. Frequentemente, me questiono o porquê desse descaso com um ambiente de grande importância para as crianças e para os seus processos de desenvolvimento e de aprendizagem. É certo que a responsabilidade tanto pela garantia do espaço físico adequado como pelas condições para o uso desse lugar é do poder público e dos proprietários das escolas privadas. Embora os docentes tenham conhecimento sobre a educação das crianças, eles pouco são incluídos no processo de planejamento e de organização do espaço físico da escola.

Ao decidir sobre o tema deste trabalho, queria refletir, ou talvez me redimir, sobre a forma precária como os espaços físicos externos são tratados pelos gestores do poder público, de escolas privadas e pela comunidade escolar, assim como pensar sobre como os docentes, mesmo com pouca autonomia e com recursos limitados, podem transformar esse lugar inóspito em um espaço acolhedor e desafiador para cada criança. A ideia não é simplesmente implodir o pátio já existente e construir o ideal, mas pensar em como planejar um espaço físico que possa atender as demandas e as potências das crianças.

Ainda se tem a ideia de que o brincar é um desperdício de tempo e que escola boa é aquela que exige que a criança fique sentada, durante longos períodos, realizando atividades com lápis, papel e livro didático. Sendo assim, cada vez mais, os “pátios externos” vão perdendo terreno na Educação Infantil, ou por causa do pouco espaço nas construções ou por conta da concepção de infância, de criança e de currículo que a instituição possui e experimenta cotidianamente.

Essa temática não é inédita e muitos teóricos da Infância e Educação Infantil já defendiam desde o século XIX a área externa como um ambiente fomentador de aprendizagens. Franco Cambi (1999) explica que o movimento romântico teve forte influência na pedagogia alemã, atingindo o seu ápice com Friedrich Froebel (1782-1852) que via a natureza, as artes e os jogos educativos como formas de educar as crianças. A Educação Infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, intelectual, social, emocional e simbólico (BRASIL, 1996), mas, geralmente, eles não são vividos plenamente. A escola não pode ser um ambiente limitante e castrador, ela precisa permitir que as crianças

tenham o direito de explorar os seus espaços e viver experiências tanto no espaço interno como externo. Além disso, o planejamento não deve ser centrado em atividades de “lápiz e papel” e inteiramente concretizado em sala. Por exemplo, o estudo sobre os insetos tem muito mais significado para as crianças quando realizado em uma área aberta, em contato com a natureza e com a possibilidade de conhecer *in loco* esses animais, do que, simplesmente, colorir a imagem de uma borboleta fotocopiada em papel sulfite.

O pátio externo traz inúmeros benefícios às crianças, como incentivo à criatividade, estímulo a uma boa alimentação, quando se pode ter acesso a uma horta, auxílio ao desenvolvimento da motricidade e da socialização. Esses fatores não são únicos e quando os professores têm a oportunidade de explorar a área externa, ela se torna uma grande aliada do aprendizado. As autoras Odara de Sá Fernandes e Gleice Azambuja Elali (2008) apontam no artigo *Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: o que aprendemos observando as atividades das crianças* que

Nas instituições brasileiras para educação infantil as áreas livres ainda são escassas e contam com poucos equipamentos e recursos naturais, fato preocupante, pois nos primeiros sete anos de vida o indivíduo passa por um intenso processo de desenvolvimento (físico, afetivo, cognitivo e social), no qual são construídas as bases de sua personalidade e aprendizado futuros (FERNANDES; ELALI, 2008, p. 42).

Entende-se que muitas escolas da área urbana não dispõem de área externa ou verde, como jardins ou bosques para proporcionar às crianças o contato com a natureza. Todavia, vários autores, inclusive os já citados anteriormente, mostraram que é possível organizar um espaço de qualidade. Em 2018, foi inaugurada, em Tóquio, a escola *Tomonokai-Himawari Kindergarten*, cujo projeto arquitetônico visa levar a natureza para uma área rodeada de casas, prédios e até algumas fábricas. Essa iniciativa mostra que é possível aproximar crianças e professores de um ambiente natural (ARCHDAILY, 2018).

Por ser a Educação Infantil a etapa em que as crianças começam a descobrir o mundo, elas não podem ficar limitadas a espaços sem estímulos e que se espelham em escolas tradicionais com projeto arquitetônico padronizado, algumas

vezes até se assemelhando a um presídio. Posto isto, presume-se que muitas escolas de Educação Infantil não propiciam um pátio externo que incentive o desenvolvimento dos sentidos e de diversas linguagens e potencialidades das crianças.

Considerando o contexto apresentado acima, elaborei o seguinte problema da pesquisa: **O que crianças de 4 a 6 anos de idade fazem no pátio de uma instituição particular de Educação Infantil?** O objetivo geral deste estudo é analisar o que as crianças fazem no pátio de uma escola particular de Educação Infantil, buscando compreender os processos de exploração do espaço físico e de interação entre criança-criança e entre criança-docente.

Os objetivos específicos são:

1. Descrever como o pátio de uma escola particular de Educação Infantil está disposto e como é explorado pelas crianças e docentes no cotidiano.
2. Refletir sobre o uso do pátio em escolas da Educação Infantil como lugar de aprendizagens, encontros e como elemento constitutivo do currículo.

Para o estudo do tema “o pátio de uma instituição de Educação Infantil” dialoguei com pesquisadores da área de Arquitetura Escolar, como Giulio Ceppi (2013), Michelle Zini (2013), Giselle Arteiro Azevedo (2017), Paulo Afonso Rheingantz (2017), Vera Regina Tângari (2017), e Educação Infantil, como Lenira Haddad (2013), Maria da Graça Horn (2022), entre outros, que serviram como fonte para a argumentação sobre o tema em foco.

Esse estudo foi fruto de uma pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir de conhecimentos científicos e de dados empíricos produzidos em uma escola particular de Educação Infantil, situada em uma região nobre de um município baiano. Para tanto, recorreu-se à observação das crianças e de suas interações entre elas e entre os adultos no pátio da instituição e à entrevista com duas professoras que exercem a docência nessa etapa da Educação Básica. Os dados foram interpretados à luz do referencial teórico e organizados a partir do problema e dos objetivos da pesquisa.

Na primeira seção - *Introdução* - fiz a contextualização do tema, expus o motivo que me levou a pesquisar a temática sobre os pátios escolares, apresentei o

problema, os objetivos da pesquisa, fiz anúncios do desenho teórico-metodológico e apresentei a organização do relatório final da pesquisa.

Na segunda seção - *Caminhos Percorridos* - expliquei a metodologia da pesquisa, o método e as técnicas utilizadas. Apresentei o perfil da escola, das crianças e das professoras entrevistadas e apontei sobre como a observação foi realizada. Também nessa seção, sinalizei o percurso que me levou até essa etapa, as dificuldades e os progressos obtidos. Esta etapa foi de suma importância para dar um direcionamento ao trabalho, definindo os caminhos que seriam percorridos para se chegar ao objetivo final.

Na terceira seção - *Educação Infantil, crianças, espaços e ambientes: diálogos em construção* - discuti fragmentos históricos e atuais acerca dos estudos referentes ao tema pesquisado. Procurei fazer uma cronologia, sinalizando como a área externa vem sendo discutida desde o século XIX. Para mais, me debrucei sobre estudos das áreas de Pedagogia e Arquitetura Escolar que evidenciam a importância da área externa para o desenvolvimento global das crianças.

Na penúltima seção - *O que crianças de 4 a 6 anos de idade fazem no pátio de uma instituição particular de Educação Infantil?* - fiz descrições e reflexões sobre as cenas observadas entre as crianças, entre as crianças e professoras e outros profissionais que estavam nesse ambiente. Essa etapa me levou a ter um olhar mais cuidadoso para as crianças e suas interações, tanto com o espaço quanto com os indivíduos. Realizei a análise do espaço físico, dos brinquedos disponíveis, das observações das interações com as crianças e o ambiente, os pares e docentes. Também analisei o conteúdo das entrevistas com as professoras e o que me levou a refletir e a compreender o problema da pesquisa.

A última seção é conclusiva com análise sobre o uso do pátio pelas crianças ainda necessita de um olhar mais cuidadoso da instituição de Educação Infantil no que tange às potências que ele pode apresentar para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e ao reconhecimento do pátio como elemento constitutivo do currículo.

A intenção foi tecer reflexões sobre o papel do pátio nas escolas de Educação Infantil e, dessa forma, observar as ações das crianças durante a sua permanência no pátio e evidenciar se elas têm o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se nesse espaço.

## 2 CAMINHOS PERCORRIDOS

O trabalho consiste em uma pesquisa de abordagem qualitativa. Esta escolha se deu pelo fato de o objeto de estudo não poder ser quantificado, mas observado, refletido e interpretado. Em *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, Maria Cecília de Souza Minayo sustenta a afirmação anterior ao expor que “[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes” (MINAYO apud BRITO et al, 2009, p. 21). Lígia Beskow de Freitas também observa que:

[...] esse tipo de pesquisa, além de ser descritiva, têm como característica usar o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave. Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto e, portanto, tendem a analisar seus dados indutivamente (FREITAS, 2007, p. 36).

O método de procedimento utilizado neste estudo foi a pesquisa de campo, uma vez que a observação do espaço escolar se mostrou primordial para a produção de dados e o desenvolvimento da pesquisa. Em *Como elaborar Projetos de Pesquisa*, Antonio Carlos Gil (2008) destaca que o estudo de campo tem como finalidade o

Aprofundamento de uma realidade específica. É basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorrem naquela realidade (GIL apud GIL, 2008, p. 10).

Sendo assim, além da pesquisa bibliográfica, as técnicas de pesquisa utilizadas para a realização do trabalho foram a observação de dois grupos de crianças de 5 anos de idade no pátio de uma instituição de Educação Infantil particular durante o recreio escolar, a fotografia e a entrevista com duas docentes dos dois grupos observados.

Como primeiro passo da pesquisa, fiz a pesquisa bibliográfica que fundamentou o trabalho e corroborou com a afirmação de que ainda existe uma problemática atual e relevante acerca do pátio externo, tanto do ponto de vista pedagógico quanto arquitetônico. De acordo com Sousa et al (2021), essa etapa da

pesquisa é realizada com o propósito de “identificar se já existe um trabalho científico sobre o assunto da pesquisa a ser realizada, colaborando na escolha do problema e de um método adequado” (SOUZA et al, 2021, p. 2). Foram encontrados muitos ensaios, artigos, capítulos de livros, monografias, dissertações e teses nas áreas de educação e de arquitetura (Apêndice A) com essa temática, ficando nítido que há uma preocupação dos pesquisadores, professores e arquitetos acerca do espaço escolar e do papel do pátio para os processos de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças.

A pesquisa de campo aconteceu em uma instituição de Educação Infantil particular, localizada em um bairro nobre da cidade de Salvador, durante o segundo semestre de 2022. A direção da escola autorizou a realização da pesquisa e assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Segundo o Censo Escolar de 2022, divulgado pelo INEP, a escola tinha um total de 307 crianças matriculadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I e II. A escola atende as crianças em tempo parcial, possui dois prédios conjugados, com 5 andares, uma quadra, um auditório, uma cantina, uma biblioteca, um pátio externo exclusivo para as crianças da creche, um pátio coberto e mais um pátio externo que são compartilhados pelas crianças da pré-escola e do Ensino Fundamental. Essas áreas são chamadas por sua comunidade escolar de parque ou *playground*. Esse pátio externo que é usado pelas crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi o foco das observações.

As crianças observadas foram as que frequentam os dois grupos 5, uma vez que desfrutavam do pátio no mesmo horário do recreio. As crianças pertencem a uma classe social alta, estão na faixa etária entre 5 e 6 anos e os grupos são bastante desiguais em relação ao número de meninos e meninas. O grupo 5A é composto por 14 meninos e 5 meninas. Já o grupo 5B conta com 15 meninas e 4 meninos. Essas crianças estavam sempre acompanhadas por duas professoras por grupo e dois auxiliares de serviços gerais.

As observações aconteceram durante duas semanas, de 26 setembro a 07 de outubro de 2022, no turno matutino, das 09h às 09h30, horário do recreio estabelecido pela instituição. Para fazer a observação, elaborei uma pauta (Apêndice C) a partir dos objetivos delineados. Transitei pelo pátio, pois queria

observar as crianças de diferentes ângulos, ver como elas estavam se agrupando, identificar suas interações e ouvir os seus diálogos. Em decorrência disso, fiz anotações em um caderno enquanto circulava entre elas. Ao final de cada dia, transferei as anotações para uma ficha, descrevendo as cenas, as falas e as intervenções observadas por parte dos adultos em relação às crianças. Nessa ficha registrei também a data, o horário do início e do final da observação. Algumas delas foram relatadas ao longo do trabalho a fim de ilustrar os acontecimentos.

Observei as dimensões do espaço físico, os brinquedos e os materiais disponíveis para as crianças, as atividades realizadas, o processo de interação entre as crianças e o espaço físico, entre as crianças e seus pares e entre as crianças e as docentes para compreender como o pátio externo era explorado e como aconteciam as relações com ele e nele. Segundo José Luís Neves (1996), os dados descritivos são obtidos a partir “do contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo” (p. 1). Sendo assim, a observação do ambiente em foco foi de essencial relevância para o trabalho.

A fotografia foi utilizada como documento e registro do pátio sem a presença das crianças, uma vez que não tenho autorização para a captura de imagens delas. Segundo Silva (2016, p. 75), essa estratégia metodológica, realizada estritamente pelo pesquisador, contribui:

[...] no momento da análise como reconstrução do percurso de pesquisa, como identificação de detalhes que não foram percebidos no momento da presença em campo e, também como evidência de algumas situações que possam ganhar maior clareza com recurso da imagem. Estas fotografias nem sempre são publicadas, mas são mencionadas como fundamentais para a composição da memória da trajetória da investigação, bem como para o exercício do olhar analítico do pesquisador diante do contexto e análise dos dados.

Por questões burocráticas, não foram feitos registros fotográficos das crianças interagindo no e com o pátio, apenas foram fotografados os materiais disponibilizados neste espaço com a finalidade de reconstruir o percurso da pesquisa e de mostrar ao leitor o espaço investigado.

Em seguida, realizei uma entrevista semiestruturada com perguntas abertas (Apêndice D) com duas das professoras que estavam no pátio com as crianças para compreender de que maneira acontecem as atividades no espaço observado. Foi

crucial ouvir as docentes, pois, a arquiteta e pesquisadora, Doris K. Kowaltowski (2011), sinaliza a necessidade de incluir toda a comunidade escolar na discussão do projeto arquitetônico, visto que o foco deve ser no uso dos ambientes e não no projeto em si. Posto isto, as vozes das docentes precisaram ser escutadas, uma vez que elas são as profissionais que colocam em prática a proposta pedagógica e curricular da escola com as crianças.

A entrevista se constituiu em um diálogo face a face gravado com a autorização prévia das professoras. Todas as professoras assinaram o Termo De consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice D), dando ciência e concordando em participar da pesquisa. Foi construída uma pauta com perguntas abertas, visto que o intuito não era delimitar ou restringir as respostas, mas permitir que as entrevistadas discorressem sobre o assunto. As entrevistas foram realizadas em uma sala da instituição, no horário de intervalo das professoras, mas também houve conversas informais e não gravadas durante a realização das observações.

Utilizei pseudônimos para me referir às professoras e elas serão identificadas como Miss L, e Miss C, dado que a instituição é bilíngue e é uma cultura da comunidade escolar utilizar o pronome de tratamento em inglês *Miss* para todas as professoras. As profissionais entrevistadas têm formação em nível superior, contudo, nenhuma delas ainda é formada em Pedagogia. A professora titular do grupo 5B (Miss L) é formada em Letras e cursa Pedagogia EAD. A professora assistente (Miss C) do grupo 5A é formada em Psicologia e não cursa Pedagogia. Miss L tem vasta experiência no ensino de crianças em cursos de Inglês, mas é a sua primeira experiência como professora regente. Já a Miss C trabalhou, anteriormente, como auxiliar de turno complementar em outra instituição, todavia, essa é a sua primeira experiência em sala de aula.

Algumas cenas foram observadas durante a transição entre os diversos grupos. Algumas delas serão relatadas a fim de ilustrar os acontecimentos.

Por fim, analisei os dados produzidos a partir de três aspectos, baseados em três das quatro dimensões estabelecidas por Lina Iglesias Forneiro (1998):

- Dimensão física: infraestrutura do parque e organização dos brinquedos.

- Dimensão temporal: quando e como o pátio escolar é utilizado por professores e alunos.
- Dimensão funcional: as diversas possibilidades de utilização do parque.

Essa etapa também visou responder à pergunta: **O que crianças de 4 a 6 anos de idade fazem no pátio de uma instituição particular de Educação Infantil?** a partir da análise e reflexão das dimensões físicas, temporais, e funcionais, e do conteúdo das respostas dadas pelas professoras entrevistadas. Essa reflexão não seria possível sem o suporte do referencial teórico, visto que ampliou o conhecimento e as perspectivas teórico-práticas acerca do pátio como elemento constitutivo do currículo e como espaço essencial para as experiências da criança no cotidiano da instituição de Educação Infantil.

### 3 EDUCAÇÃO INFANTIL, CRIANÇAS, ESPAÇOS E AMBIENTES: DIÁLOGOS EM CONSTRUÇÃO

A história da infância e da Educação Infantil mostram que as crianças saíram de um papel insignificante na estrutura familiar e na sociedade, que lhes foi imposto, por um longo período de tempo, para o papel de sujeitos com direitos. Por falta de conhecimento sobre o seu desenvolvimento físico e cognitivo, as crianças eram consideradas adultos em miniatura. Linhares (2016) aponta em *História Social da Infância* que “A vida era vista de forma homogênea, não havia diferenciação entre os períodos da vida. Durante a Idade Média, crianças e adultos eram tratados como iguais socialmente, facilitando a exploração, maus tratos” (p. 23).

Vale destacar também que não havia um sentimento de afeto e proteção em relação à elas, já que eram facilmente substituídas por outras em caso de falecimento. As crianças eram inseridas no mercado de trabalho assim que pudessem ser “independentes”, ajudando as famílias no campo, em oficinas, fábricas ou em casa. Todavia, a concepção de criança foi mudando e muitas organizações religiosas, filantrópicas e estudiosos levantaram a bandeira do cuidado com a criança. Linhares (2016) ainda explica que

O conceito de infância foi construído historicamente, a partir do final da idade média e durante a idade moderna na Europa. É perceptível como na literatura e nas pinturas as crianças vão ganhando espaço, demonstrando que a sociedade passava a ver naquele momento a criança com outros olhos. Ela passava a ter direito a uma infância tranquila, cuidados próprios inerentes à idade, não só de dependência, mas principalmente voltados para suas capacidades cognitivas. Isso só se tornou possível, por exemplo, com o uso de brincadeiras como forma de aprendizagem (LINHARES, 2016, p. 27).

Surgiram muitos espaços de cuidados infantis com o advento da Revolução Industrial e urbanização, dado que muitas mulheres passaram a trabalhar nas fábricas. Foi nesse período que a creche e o jardim de infância despontaram, a primeira com o cunho assistencialista e o segundo com princípios educativos ligados ao estudo da natureza. A aprendizagem dessa ciência era considerada bastante “interessante para as crianças, que assume, com o método intuitivo, a posição de conteúdo escolar central pelo fato de possibilitar o conhecimento da forma, da força e do movimento” (VALDEMARIN, 1998, p.71 apud SOUZA, 2004, p.174).

Sendo assim, estudiosos mostraram preocupação com o afastamento das crianças do ambiente natural, apontado como saudável e educativo. Em razão disso, o pátio externo com acesso à natureza e materiais que desenvolvam a percepção sensorial, a aprendizagem, as emoções e interações sociais ganharam força nas discussões sobre os estudos referente à Educação Infantil.

Portanto, será discutido nas próximas subseções como essas ideias foram debatidas e difundidas desde o Século XIX até os dias atuais.

### 3.1 TESSITURAS HISTÓRICAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL E A CRIANÇA

A escola é o lugar onde muitas crianças aprendem a viver em comunidade e a explorar o mundo. O universo imaginário infantil e as suas infinitas possibilidades de aprendizagens podem ser potencializados pelo currículo, que engloba a concepção de infância e de criança de cada instituição. Contudo, o que é infância? A sua concepção é uma construção social e histórica e varia de acordo com as culturas, classes sociais, aspectos financeiros e momentos históricos. Atualmente, a concepção de infância está vinculada ao desenvolvimento integral da criança e esta é considerada um “sujeito capaz, construtor, produtor de culturas e portador de história” (MARTINS FILHO, 2004, p. 2).

Em *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*, Sônia Kramer (1984) aponta que as concepções “sobre infância são social e historicamente construídas: a inserção completa das crianças e os papéis que desempenham varia com as formas de organização social” (apud PINHEIRO, 2008, p. 41). Mônica Samia, consultora da AVANTE, afirma que:

Se existe algo que sustenta a BNCC da Educação Infantil é a concepção de infância, ao compreender a criança como centro do processo. Trata-se de compreendê-la como capaz. Capaz de fazer, capaz de brincar, de aprender e ensinar (AVANTE, 2018, online).

Sendo assim, percebe-se que a concepção de infância é mutável e se transformou significativamente ao longo do tempo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2009, p 12), a criança é definida como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

As crianças são dinâmicas e, por isso, se engajam de forma ativa no processo de aprendizagem quando se sentem incentivadas, principalmente através do brincar, que é a sua força motriz. Contudo, essa prática de desenvolvimento infantil muitas vezes não é vivenciada em sua plenitude.

Em vista disso, muitos estudiosos da infância já discutiam desde o século XIX sobre a importância da natureza no desenvolvimento infantil. De acordo com as autoras Horn e Barbosa (2022), Friedrich Froebel foi um dos defensores da inserção da natureza e das brincadeiras na formação das crianças. Ele criou os jardins de infância pensando em uma educação focada na sensibilização humana através da natureza. Seguindo essa mesma crença, Robert Owen criou em sua fábrica, no ano de 1816, uma escola para os filhos dos seus empregados, que tinha o propósito de divertir e aproximar as crianças da natureza. Grace Owen deu continuidade ao projeto de seu pai e defendia a ideia de que as escolas infantis tivessem um jardim, pois este espaço é “uma vertente infinita de ideias, ações, investigações com seu aspecto aberto e ensolarado (HORN; BARBOSA, 2022, p. 13).

Muitas crianças foram utilizadas como mão-de-obra barata nas fábricas e, por isso, não tinham acesso à educação. Elas chegavam a trabalhar até 18 horas por dia e viviam em cidades sem estruturas de saneamento básico e de higiene, já poluídas pelas fábricas e transportes da Revolução Industrial. Maria Raquel Apolinário Melani (2006) aponta que

Os trabalhadores moravam em ruas que não tinham calçadas e os esgotos corriam a céu aberto. O fato de a água não ser tratada facilitava o contágio com doenças, como a cólera. Outro problema é que as fábricas lançavam no ambiente substâncias poluentes e tóxicas como fuligem liberada das caldeiras e produtos usados no tratamento dos tecidos e das tintas. Doenças respiratórias como asma, bronquite, tuberculose e pneumonia se tornaram comuns nas cidades inglesas (MELANI, 2006, p. 73 apud NUNES, 2009, p. 10).

Por esses motivos, a intenção de muitas instituições filantrópicas era oferecer proteção às crianças e aproximá-las do ambiente saudável e nostálgico do campo.

Essa relação entre natureza e infância continuou sendo justificada por diversos especialistas das áreas da Pedagogia, Medicina e Psicologia, como as irmãs McMillan, que criaram um berçário ao ar livre com acesso a jardins ensolarados para que as crianças pudessem ter uma aprendizagem ativa. Embora seguisse uma perspectiva tradicional, Marie Pape-Carpentier foi uma das precursoras na França a fazer a transição das conhecidas salas de asilo para as escolas maternais e Susan Brès deu prosseguimento a essa iniciativa, tendo como foco as brincadeiras e os jogos (HORN; BARBOSA, 2022, p. 14).

A educadora Pauline Kergomard conseguiu, de fato, mudar o nome das salas de asilo para escolas maternais, deixando claro que estas tinham objetivos educacionais e não assistenciais. Ela era a favor das brincadeiras, apesar de contrária à concepção de jogos estruturados desenvolvida por Froebel. Além disso, afirmava que qualquer objeto poderia ser transformado em brinquedo. E de fato essa ideia foi comprovada por Jean Piaget em sua teoria do jogo simbólico, já que as crianças conseguem transformar grama em comidinha, caixas de papelão em navios piratas, cadeiras enfileiradas se transformam em trem e um galho de árvore vira uma espada, entre outros. Ela também era a favor da inclusão da natureza e da liberdade de movimentos no cotidiano da educação infantil (HORN; BARBOSA, 2022, p. 15).

As irmãs Rosa e Carolina Agazzi criaram na Itália um modelo educativo que se assemelhava à organização da rotina diária das crianças, aliando as práticas pedagógicas aos hábitos de saúde, higiene e culturais. De acordo com Cambi (1999), elas também foram responsáveis por criar o “Museu Escolar” ou “Museu Vivo”. Essas caixas se assemelhavam ao que conhecemos hoje como “Caixas da Natureza”, as quais as crianças depositam dentro delas elementos da natureza encontrados em diversos espaços. A partir desses “Museus Vivos”, as crianças tiveram objetos para brincar de diversos jogos, como classificação, padrões, dobraduras, entre outros (HORN; BARBOSA, 2022, p. 16).

O médico belga Jean-Ovide Decroly explicava que o espaço natural era o mais propício para incentivar as competências das crianças (FERRARI, 2008). Horn e Barbosa (2017) explicam que para ele:

A primeira educação, que acontece com as crianças pequenas, se torna mais completa se for realizada próxima aos elementos da

natureza. A natureza, e sua dinamicidade, desperta a curiosidade da criança, pois ela é variada, ritmada e poética (HORN, BARBOSA, 2022, p. 17).

A professora catalã Rosa Sensat criou a Escola do Bosque na Espanha e, apesar das crianças serem separadas por gêneros, as meninas tinham uma educação similar à dos meninos, tendo aulas de música, expressão corporal e Ciências Naturais. Rosa defendia que “A vida na natureza é o melhor ambiente formativo para as crianças” (HORN, BARBOSA, 2022, p. 18).

Ademais, vários movimentos pró educação ao ar livre surgiram no final do século XIX, como as Escolas na floresta, as Escolas Waldorf com seu enfoque no brincar livre, a abordagem Pikler que vê a criança apta a descobrir o mundo através da liberdade de movimentos, e os parques de aventuras. Eles fizeram coro ao discurso de uma pedagogia da natureza, valorizando assim a saúde física, as habilidades motoras, a interação das crianças com seus pares e com o meio ambiente natural (HORN; BARBOSA, 2022, p. 18-19).

Esse movimento à favor da natureza na educação também teve repercussão no Brasil, dividindo-se em três momentos: 1º. Parques infantis de Mário de Andrade e a Escola Parque de Anísio Teixeira; 2º. Jardins de infância e escolas alternativas e 3º. Educação ecológica, ambiental e sustentável (HORN; BARBOSA, 2022).

Mário de Andrade se inspirou em Froebel para criar as escolas parques e elas deveriam respeitar o desenvolvimento natural das crianças. Ele entendia que as escolas da época as transformavam, antecipadamente, em alunos e por essa razão elas não vivenciavam momentos lúdicos e nem tinham contato com a natureza. A escola Parque de Anísio Teixeira tinha a estrutura escolar como um dos pontos centrais e visava os espaços abertos. Eles deveriam aproximar a comunidade escolar da comunidade como um todo, sem discriminação, e a escola tinha o intuito de dar uma educação integral às crianças (HORN; BARBOSA, 2022).

Em 1945, seis dias após o término da 2ª Guerra Mundial, Loris Malaguzzi participou da criação de uma escola para crianças pequenas. Anos depois, seu trabalho e sua teoria das Cem Linguagens serviram de inspiração para muitos teóricos da área da Educação Infantil. A concepção de Reggio Emília acredita que a escola precisa ter um ambiente amistoso, onde todos se sintam acolhidos, além de

refletir sua cultura e história. Lella Gandini explica no artigo *Espaços educacionais e de envolvimento pessoal* que os espaços são pensados com o intuito de favorecer a interação social, cooperação, exploração e aprendizagem e o espaço externo é visto como uma extensão da sala de aula. Posto isto, nenhum espaço da escola é “considerado como espaço marginal” (GANDINI, 1995, p. 144).

A autora ainda salienta que o ambiente educa e que ele deve ser flexível e atualizado constantemente para atender as necessidades das crianças. Esse pensamento também é estendido à configuração do pátio externo, onde a qualidade do ambiente é pensada pelos membros da escola. Sobre o espaço, Malaguzzi (1984) declarou que ele era valorizado pelo fato de poder ser organizado pensando na promoção da interação prazerosa entre pessoas de faixas etárias diferentes. Ele acreditava que era possível criar um ambiente atraente que promovesse mudanças, escolhas e atividades, além de fomentar o desenvolvimento da aprendizagem social, afetiva e cognitiva (MALAGUZZI, 1984 apud GANDINI, 1995).

A partir da década de 60 houve uma expansão dos jardins de infância e para a educadora Heloísa Marinho, os jardins de infância tinham o objetivo de aproximar as crianças da natureza. Para ela, a infância era compreendida como “Vivências e não aulas a serem ministradas e repetidas” (MARINHO, 1967, apud HORN; BARBOSA, 2022, p. 24). Houve nos anos 70 uma nova valorização da escola infantil e sua ligação com os espaços abertos e a natureza. Em decorrência disso, muitas escolas alternativas foram criadas com a intenção de favorecer uma educação integral.

As escolas alternativas ganharam espaço nas décadas de 70 e 80 trazendo uma nova onda de valorização da relação da Educação Infantil com a natureza. Escolas como Te-Arte (1975) e A Casa Redonda (1982) tinham como missão oferecer uma educação que transmitisse valores culturais, políticos e ecológicos, com foco no processo e não no produto final (HORN; BARBOSA, 2022).

Percebe-se que os autores já tinham uma concepção de criança e infância estabelecidas e lutaram pelos direitos das crianças de terem condições dignas para se desenvolver de maneira global e não apenas cognitivamente. Sendo assim, esse desenvolvimento se daria fora das quatro paredes da sala de aula e o espaço externo seria um potencializador de experiências e aprendizagens.

### 3.2 ESPAÇOS FÍSICOS E AMBIENTES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando as diferentes abordagens citadas anteriormente, os espaços dedicados ao lazer, aprendizagem e interação social já vêm sendo discutidos por vários estudiosos desde o século XIX. Entretanto, ainda há descaso com o espaço físico dedicado à Educação Infantil no Brasil. Francisco José Carbonari, secretário de Educação em Jundiaí na gestão de 2009 até 2012, explana que “embora saibamos que as variáveis físicas são fatores importantes na aprendizagem, muito pouco se fala e se estuda sobre isso no país” (CARBONARI, 2013, p. 11).

Contudo, alguns estudiosos da primeira infância no Brasil já abordam esse assunto. A Revista *Pátio Educação Infantil*, de janeiro/março de 2013, traz a edição inteiramente dedicada à área externa, com o tema *Educação infantil e Espaço Externo: um convite para aprender prazerosamente*. Há artigos do arquiteto e designer Giulio Ceppi, das professoras doutoras Lenira Haddad e Maria da Graça Souza Horn, da professora Janaína Fontoura Caobelli, da paisagista Beatriz Fedrizzi e do pedagogo Claus Jensen. Ademais, há uma sessão voltada aos materiais e brinquedos voltados à área externa.

Os artigos trazem uma concepção de infância voltada para o desenvolvimento global da criança e uma pedagogia ao ar livre. Em seu artigo *A Importância de Uma Pedagogia ao Ar Livre*, Caobelli (2013, p 35) aponta alguns benefícios, sinalizados por pesquisadores, que atividades ao ar livre podem proporcionar:

- Ajudam as crianças a desenvolver o poder de observação e criatividade (Crain, 2001, apud Rosnow, 2006);
- Promovem o uso da linguagem e de habilidades cooperativas (Fjortoft, 2001);
- Aliviam o estresse e ajudam a lidar com as adversidades (Wells e Evans, 2003);
- Auxiliam crianças com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), aumentando sua capacidade de concentração (Taylor, Kuo e Sullivan, 2001);
- Melhoram a atividade motora, incluindo coordenação, equilíbrio e agilidade, inclusive em crianças com necessidades especiais (Fjortoft, 2001);
- Desenvolvem a imaginação e um sentimento de admiração pelo mundo, que funciona como agente motivador para toda a vida acadêmica" (Carson, 1956; Wilson, 1997).

Sendo assim, percebe-se que os autores citados são a favor de experiências ao ar livre, mas que muitas vezes as escolas de Educação Infantil não conseguem proporcioná-las às crianças. As autoras Lenira Haddad e Maria da Graça Souza Horn sinalizam (2013, p. 9) que “A sociedade contemporânea tem imposto às crianças uma infância cada vez mais distante do brincar com a terra, com a água, com o fogo, elementos que estão presentes na vida ao ar livre”. Em decorrência disso, o pátio externo não pode ser apenas um espaço cimentado e sem vida.

Essa é uma das críticas feitas às áreas externas, que além de não disponibilizar materiais e brinquedos adequados, em quantidade e qualidade, privam as crianças do contato com a natureza. É certo que algumas escolas são construídas em áreas urbanas rodeadas por concreto, por isso, os arquitetos visam aproveitar todos os espaços possíveis.

Outro aspecto a ser destacado é que o tempo destinado às brincadeiras no pátio é escasso, variando de escola para escola, e as crianças, além do pouco tempo que possuem para lanchar e/ou brincar, ficam sob a mira de docentes e outros profissionais da educação, os quais interrompem as suas experiências e as reprimem em suas ações. Elas não podem correr, não podem tocar nas plantas, não podem ficar descalças, e algumas brincadeiras são proibidas, principalmente as que contêm algum contato físico. Ao invés de proporcionar prazer e aprendizagens, a hora do parque pode ser marcada por frustrações, estresse, atrito e repressão. Haddad e Horn (2013, p. 11) citam que “A segurança dos pátios não pode tirar o desafio que se impõe nesses locais, como tampouco o desafio deve oferecer perigo às crianças”. Sendo assim, o pátio externo requer, do ponto de vista da infraestrutura, cuidado e manutenção para que as crianças brinquem em segurança e, do ponto de vista pedagógico, uma oferta de experiências que possibilitem às crianças vivências ricas e desafiadoras.

No artigo *Do lugar para o jogo, do espaço para crescer*, os neurofisiologistas Matti Bergstrom e Pia Ikonen (2005) sinalizam que a disciplina em demasia limita o processo de aprendizagem das crianças. Em decorrência desse fato, o design do pátio externo deve dispor de possibilidades que estimulem as habilidades de aprender e construir. Para eles, é a partir do “caos” que as crianças criam as suas hipóteses de mundo segundo a sua lógica. Por isso, espaço e liberdade são

fundamentais para promoverem a brincadeira livre, desenvolvimento e o aprendizado.

Acredita-se que o pátio é o espaço em que as crianças podem extravasar toda a energia contida durante as intermináveis horas que ficam dentro de sala. Haddad e Horn (2013, p. 9) sustentam essa afirmação ao pontuar que,

É bem provável que a presença de um momento de recreação como intervalo entre as aulas, em que o aluno deve brincar livremente no parque como forma de gastar energia, tenha influenciado os padrões arquitetônicos das áreas externas da educação infantil, gerando amplos espaços vazios, muitas vezes cimentados, com equipamento que se limitam aos usuais balanço, escorregador e trepa-trepa (2013, p. 9).

Aliado a uma concepção tradicional de espaço físico, muitas escolas da Educação Infantil foram instaladas em prédios outrora utilizados para outros fins. Sendo assim, por via de regra, não houve um projeto arquitetônico voltado, exclusivamente, para a vivência das crianças de 0 a 6 anos de idade. Essa afirmação é sustentada por Carla Rinaldi, presidente da Reggio Children, em seu texto *O ambiente da infância* (2017, p. 122), no qual ela indica que “Muitas creches e pré-escolas foram construídas em prédios de segunda mão (antigas escolas de ensino fundamental, espaços projetados inicialmente para outro propósito)”. É preciso indicar que há diferença entre espaço físico e ambiente, dois termos, geralmente, utilizados de forma equivalente quando se faz referência ao espaço escolar. Lina Forneiro (1998) destaca que espaço se refere ao espaço físico, aos seus objetos, mobiliário e decoração; já o ambiente faz alusão ao conjunto de espaços físicos e às relações que se estabelecem nos mesmos. Em vista disso, me referi neste trabalho ao pátio escolar como ambiente, em função do foco da pesquisa ser a interação das crianças nele e com ele.

Mas o que é Pátio? O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa conceitua pátio como:

1. Recinto descoberto no interior de um edifício;
2. Terreno murado anexo a um edifício;
3. Vestíbulo, átrio;
4. Saguão espaçoso;
5. Conjunto de habitações modestas dispostas à volta de um recinto descoberto comum;
6. Edifício ou aulas em que se professavam Humanidades;
7. Plateia teatral (PÁTIO, 2022).

Além disso, Azevedo et al (2017) apontam em *O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres: uso, forma e apropriação* que o pátio é “Um lugar de manifestações, palco das relações sociais, elemento fundamental da escola que potencializa o processo educativo, capaz de incorporar um valor de aula, em lugar de simples espaço entre aulas” (2017, p. 18).

Giulio Ceppi argumenta no artigo *A Escola Como Um Espaço de Complexidade Flexível* (2013) que deve haver um diálogo entre a pedagogia e a arquitetura com o propósito de “evitar que a escola venha a se tornar uma caixa fechada que procura manter o mundo fora pretendendo ingenuamente defender a criança dos perigos que se encontram lá fora” (2013, p. 7). Entretanto, o que se vê, no geral, é a participação de arquitetos e designers sem conhecimento sobre as infâncias e o desenvolvimento infantil.

Os pedagogos e pesquisadores da Educação Infantil normalmente não são consultados sobre a construção e organização dos espaços internos e externos de uma escola. Por esse motivo, são ignorados os aspectos sensoriais do ambiente, como luz, cor, propriedades acústicas, táteis e olfativas. Ceppi (2013) explica que a arquitetura deve “desenvolver uma estratégia de atenção que promova a criação de um lugar tranquilo, agradável, habitável, mas que saiba gerir e ativar relações, além de ajudar a compreender a qualidade inerente às conexões” (2013, p. 7).

Ceppi et al aprofundam essa temática no livro *Crianças, Espaços, Relações: como projetar ambientes para a educação infantil* (2013), que foi o resultado de um projeto que teve o objetivo de “possibilitar um encontro de mentes entre a filosofia pedagógica vanguardista das pré-escolas de Reggio Emilia e as experiências inovadoras no que diz respeito à cultura do design e da arquitetura” (p. 13). Essa pesquisa foi realizada por um grupo de arquitetos, *designers*, professores, uma equipe de coordenação pedagógica e professores especialistas de disciplinas artísticas e científicas.

Outra iniciativa que visa discutir a importância dos ambientes na educação infantil é o Centro de Formação Profissional e Educacional (CEDUC), que lançou, em 2020, o livro *Lugar de existência, lugar de aprendizagem: a importância do ambiente na Educação Infantil*. Danielle Wolf (2020, p. 13), fundadora do CEDUC, afirma que:

Os ambientes são elementos dinâmicos de relações que provocam, instigam, convidam, convocam, confortam, acolhem e educam [...] eles refletem diretamente uma ideia de criança, um entendimento a respeito do desenvolvimento humano, das relações que o ser humano estabelece com o meio em que vive, do papel do educador e da educação.

O pátio escolar, independentemente de ser interno ou externo, precisa ser instigante, receptivo e proporcionar oportunidades de interações, reflexões, indagações e aprendizagens.

No livro *Brincar e Interagir nos Espaços da educação Infantil*, Maria da Graça Souza Horn (2017, p. 13) sinaliza que o espaço é “um verdadeiro parceiro pedagógico, palco de interações e brincadeiras que proporcionam vida e prazer”. Todos os espaços educam, por isso, a ação deve ser descentralizada do professor, e compartilhada com os espaços e as materialidades. Baseando-se nessa premissa, as escolas de educação infantil precisam organizar espaços, visando-os como parte da proposta pedagógica.

A autora ainda sugere espaços que podem ser organizados na área externa, como: 1. Área para jogos tranquilos, 2. Área para brinquedos de manipulação e construção, 3. Área estruturada para jogos de movimento, 4. Área para equipamentos de parque, 5. Área para jogos imitativos e 6. Área não estruturada para jogos de aventura e imaginação (2017, p. 91- 92).

As DCNEIs também destacam a importância do espaço físico e este, além de ser um lugar para brincar e interagir, deve promover bem-estar através da estética, conservação dos materiais, higiene e segurança. Deve-se pensar nos espaços como locais em que as crianças vivenciem experiências educativas. Contudo, a gestão escolar e o corpo pedagógico necessitam compreender as concepções relacionadas à educação infantil, à criança e ao processo de desenvolvimento e aprendizagem.

O objetivo da pedagogia da natureza é “desemparedar a Educação Infantil” (TORTORA, 2021), tirando as crianças do espaço físico da sala de referência e levando-as a interagir com o espaço, consigo mesmas e com seus pares. Ademais, é fundamental alongar o tempo delas em um ambiente que lhes propicie prazer e dedicação às brincadeiras. O professor Evandro Tortora sinaliza que

Às vezes, parece que precisamos aproveitar a natureza para algumas vivências das crianças, como se existisse a natureza de um lado e a vida cotidiana (emparedada) do outro. Gostaria que partíssemos de outro ponto de vista, no qual pensássemos que pertencemos a esta natureza e ela é parte integrante do nosso ser (TORTORA, 2021).

A natureza é parte intrínseca do ser humano e esta fornece, ao longo de séculos, experiências que o levaram a desenvolver meios de adaptação e sobrevivência. Essa relação não seria diferente nos tempos atuais e o meio natural continua sendo uma fonte de desenvolvimento biopsicossocial.

Nesse sentido, as escolas de educação infantil precisam viabilizar espaços de brincar em contato com a natureza, tendo em vista também, que esta se configura como uma grande possibilidade lúdica. Mas como as escolas integram o brincar nos seus currículos? Será que elas levam em consideração a importância do brincar ao se construir a proposta curricular da escola?

Muitos arquitetos e engenheiros, que participam da elaboração da estrutura de uma escola de educação infantil, não têm conhecimentos das concepções de infância, de criança, de desenvolvimento infantil e de aprendizagem. Portanto, eles se preocupam em seguir as regras definidas pela legislação do município, otimizar o espaço e, muitas vezes, reduzir o custo. Por outro lado, os educadores também não têm uma visão consolidada sobre a importância do espaço. Todavia, as pesquisas voltadas para a área da Arquitetura Escolar vêm crescendo, o que aponta para um interesse em aproximar mais a arquitetura da pedagogia para que os espaços propostos possam realmente ser adequados às atividades que se pretendem realizar no edifício escolar.

#### **4 O QUE CRIANÇAS DE 4 A 6 ANOS DE IDADE FAZEM NO PÁTIO DE UMA INSTITUIÇÃO PARTICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Esta seção pretende abordar sobre o pátio e como ele é utilizado pelas crianças de uma escola particular da Educação Infantil, considerando o objetivo geral da pesquisa, que é refletir sobre a importância desse ambiente no desenvolvimento infantil e nas interações entre as crianças com seus pares e docentes.

O pátio é o local onde acontece grande parte da socialização entre as crianças, seja o estreitamento dos laços de amizade, origem de conflitos, intervenções adultocêntricas, brincadeiras, explorações e experimentações. Geralmente, quando não há uma intenção pedagógica, o recreio se torna o momento em que acontecem os conflitos físicos e verbais, e os acidentes mais acontecem. Foi aprovado em 19 de fevereiro de 2003, pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), o Parecer 02/2003 e este sinaliza que:

As atividades livres ou dirigidas, durante o período de recreio, possuem um enorme potencial educativo e devem ser consideradas pela escola na elaboração da sua Proposta Pedagógica. Os momentos de recreio livre são fundamentais para a expansão da criatividade, para o cultivo da intimidade dos alunos, mas, de longe, o professor deve estar observando, anotando, pensando até em como aproveitar algo que aconteceu durante esses momentos para ser usado na contextualização de um conteúdo que vai trabalhar na próxima aula (BRASIL, 2003, p. 1).

Por isso, o recreio não deve ser encarado como o momento em que as crianças ficam no pátio apenas para relaxar, em que os docentes são meros espectadores.

Este ambiente foi o foco do estudo, escolhido a princípio por conta da inquietação que a escassez de brinquedos e área verde me causou ao observar os pátios de algumas escolas da cidade de Salvador. Todavia, com o avanço dos estudos, percebi que a temática abrangia outras questões que não estavam sendo consideradas, como as crianças. Sendo assim, elas passaram de coadjuvantes para o papel de protagonistas juntamente com o pátio.

A questão era saber o que as crianças faziam no pátio que lhes era ofertado. O ideal é que o pátio seja pensado para as crianças, a fim de explorar suas potencialidades, mas nem sempre o idealizado é o estabelecido. Com este pensamento em mente parti para o próximo passo.

Foram 2 semanas acompanhando os dois grupos 5 do turno matutino. O horário de recreio desses grupos é das 09h às 09h30, contudo tiveram dias em que eles desceram mais tarde, pois se atrasaram com as atividades realizadas na sala de referência. Os pátios são espaços muito disputados tanto pelas crianças como pelas professoras e cada grupo tem um horário destinado pela escola, que, geralmente, não é respeitado pelas docentes. Essa questão é complexa, pois, caso algum grupo se atrase, o tempo de brincadeiras é reduzido ou o grupo acaba invadindo o tempo reservado para o grupo seguinte.

Em relação a essa problemática, é comprovado pela ciência que a redução do tempo de brincadeiras prejudica o desenvolvimento infantil. Em *A criança em idade escolar* (1958), Willard Olson justifica que as brincadeiras são “maneiras de liberar energia e de dar oportunidade à criança de planejar, organizar e produzir, oferecendo-lhe também lições de valor, que ela aprende a lidar com outras crianças de sua idade” (OLSON apud GONÇALVES; FLORES, 2017, p. 31).

O recreio tem grande importância na formação da personalidade das crianças, dado que são nesses momentos em que elas vivem situações de alegria, tensão, vergonha, monotonia, tranquilidade e que fazem parte das lembranças dos discentes, sejam elas boas ou más. Por conta disso, o recreio e o pátio precisam de um olhar mais cuidadoso, tanto por parte das instituições quanto por parte dos docentes. De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), a ida ao pátio não pode ser vista como um descanso para alunos e professores, ao contrário, deve ser planejada e refletida, uma vez que proporciona “Uma visão dos processos de desenvolvimento das crianças em conjunto e de cada uma em particular.” (BRASIL, 1998, p. 28).

Posto isto, o pátio precisa estar adequado para que as crianças desfrutem do recreio em um ambiente adequado, que gere aprendizagens e uma convivência pacífica e harmoniosa, levando-as a se tornarem autônomas, reflexivas e críticas. O pouco tempo destinado ao uso deste ambiente também gera conflitos e estresse.

Trinta minutos talvez não seja o suficiente para que as crianças explorem o pátio, brinquem com calma, dialoguem com seus pares, relaxem, façam suas experiências, pois muitas já chegam aceleradas devido à rotina extensa e frenética que se desenrola na sala de referência.

Em entrevista realizada com as professoras Miss L e Miss C foi questionado se elas achavam que o tempo destinado para o pátio era o suficiente. Miss L disse: “Dentro da nossa rotina, é. Mas como pedagoga e educadora eu acho que as crianças precisavam de mais tempo de brincadeira, muito mais de tempo que a gente dá de atividade”. Já Miss C sinalizou: “Acredito que 30 minutos seja o ideal”. Elas também apontaram que o fato de ter brincadeiras na sala após o lanche ajuda a desestressar as crianças e complementar o tempo do pátio.

Pode parecer até utopia quando se pensa no pátio bem equipado, com área arborizada, que gere aprendizagens e boas memórias afetivas, entretanto, esse deveria ser o pátio real. Para que este ambiente seja o local onde as crianças aprendam brincando e vivam experiências ricas e desafiadoras, as instituições e os órgãos responsáveis precisam rever a importância do pátio e encará-lo como elemento constitutivo do currículo e promotor de aprendizagens.

#### 4.1 O PÁTIO DE UMA ESCOLA PARTICULAR DE EDUCAÇÃO INFANTIL: QUE ESPAÇO É ESSE?

O pátio ainda é visto como um local sem muito valor, dado que se tem a errônea ideia de que a aprendizagem acontece apenas em sala de referência. O pátio também é um local produtor de conhecimento e a escola deve ofertar um ambiente iluminado, ventilado, seguro e com brinquedos que estimulem a criatividade e as potencialidades das crianças. Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil determinam que a área externa

Deve corresponder a, no mínimo, 20% do total da área construída e ser adequada para atividades de lazer, atividades físicas, eventos e festas da escola e da comunidade. Contemplar, sempre que possível, duchas com torneiras acessíveis às crianças, quadros azulejados com torneira para atividades com tinta lavável, brinquedos de parque, pisos variados, como, por exemplo, grama, terra e cimento. Havendo possibilidade, deve contemplar anfiteatro, casa em miniatura,

bancos, brinquedos como escorregador, trepa-trepa, balanços, túneis, etc. Deve ser ensolarada e sombreada, prevendo a implantação de área verde, que pode contar com local para pomar, horta e jardim (BRASIL, 2006, p. 26).

Tendo em vista essa premissa, parti para a observação do espaço onde está localizado o pátio da escola. O prédio que hoje comporta a escola era há alguns anos atrás uma agência bancária e, ao ser transformado em escola, essa área acabou sendo escolhida para ser o pátio. Logo, vê-se que não foi uma área construída pensando, especificamente, em um local de socialização. Entende-se que aquele espaço foi escolhido pelo fato de ser em uma área aberta. Contudo, não foi estruturado de maneira adequada, visando o desenvolvimento e bem-estar das crianças. Rinaldi (2013, p. 123) afirma que "Projetar uma escola significa, em primeiro lugar, criar um espaço de vida e de futuro", por isso, é importante que haja uma interação entre a Educação Infantil e a arquitetura escolar com o intuito de se pensar em espaços mais adequados.

A escola em questão já está localizada no mesmo local há 7 anos e nunca houve uma alteração na estrutura do pátio, visando melhorar a sua funcionalidade para as crianças. Fernanda de Lima Bizarro aponta, no texto *Em meio à infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre os pátios da Educação Infantil*, que "As arquiteturas escolares parecem sofrer de certo imobilismo arquitetônico" (2010, p. 14), o que atesta a situação do pátio. A escola faz manutenção da estrutura física e limpeza do ambiente, mas ele ainda não é compatível com a proposta da escola, que é promover o aprendizado ativo, desenvolvimento de habilidades e autonomia.

O pátio externo é cimentado e há grama sintética na área central. Há quatro canteiros de flores e plantas, com algumas poucas e pequenas árvores e uns quatro coqueiros. Há uma ponte com dois escorregadores, de um lado tem uma escada e do outro tem uma rampa. Este é o local onde as crianças têm permissão para brincar com bola, contudo há uma pista de ciclismo pintada no chão, logo crianças jogam futebol e andam de bicicleta no mesmo espaço. Há um chuveiro próximo a um dos canteiros e que é utilizado quando há banho de mangueira e um portão com uma guarita que dá acesso à rua. Essa é uma das portarias da escola, mas só é utilizada quando há passeio.

**Figura 1** - Visão panorâmica do pátio externo



Fonte: Acervo da Pesquisadora, outubro/2022.

Em frente ao pátio, há uma área coberta que serve como sua extensão e alguns brinquedos, como duas mesas de tó e uma parede de escalada e algumas mesas, cadeiras que são arrumadas em alguns dias para as crianças do Ensino Fundamental I lancharem. Há também um baú com alguns brinquedos e uns dois armários com alguns itens guardados. Ao lado, há um pátio coberto que tem uma casa suspensa de madeira, com uma escada, escorregador e uma rede que as crianças usam para escalar.

**Figura 2** - Visão panorâmica da ponte suspensa



Fonte: Acervo da Pesquisadora, outubro/2022.

A escola segue alguns dos requisitos dos Parâmetros Básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil, todavia não dispõe de quadros azulejados para que as crianças possam pintar, não há torneira em local visível para que elas possam se limpar, caso utilizem tinta ou terra. Há uma torneira com uma mangueira escondida em um dos canteiros e ela só é utilizada quando se tem banho de mangueira, o que acontece no máximo umas três vezes ao ano, durante a culminância da unidade temática *Água*, Semana das Crianças e, geralmente, nas últimas semanas do ano letivo, quando as unidades programáticas já foram quase finalizadas.

Não há chão de terra e as crianças não podem ficar descalças. Segundo a Sociedade Brasileira de Ortopedia Pediátrica (2016), andar descalço na terra, na grama e no chão traz muitos benefícios, como a formação do arco dos pés, além de auxiliar as crianças a conhecer o mundo através do sensorial. O motivo para essa proibição da criança não andar descalça pode ser o fato de que muitas delas não sabem ainda calçar e amarrar os sapatos, o que demandaria de tempo e auxílio das professoras, o que não justifica tal orientação. Entretanto, compreende-se que a instituição de educação infantil é o espaço para se explorar aprendizagens como esta. A empresa criadora de softwares *AVG Technologies* realizou, em 2010, uma pesquisa intitulada *Digital Diaries* sobre o perfil das crianças usuárias da Internet e ficou constatado que “66% sabem operar jogos de computador, mas só 14% sabem como amarrar os sapatos” (FOLHA DE LONDRINA, 2014). Assim, as professoras ou a coordenação da escola poderiam dispor de alguns materiais, como cadarço de tênis ou barbante e o desenho de um tênis em um papelão e deixar ao dispor das crianças no pátio, o que seria mais um “brinquedo” disponível. Essa atividade teria o objetivo de desenvolver a coordenação motora fina das crianças, além de incentivar a sua autonomia.

A área externa só tem a sombra que é projetada pela ponte de madeira, lugar que muitas crianças gostam de ficar embaixo deitadas ou para brincar de desenhar. Não há árvores em que as crianças possam sentar embaixo delas, por isso, geralmente, sentam nos batentes dos canteiros de flores. Embora haja um espaço limitado para flores e plantas, a escola tenta criar um ambiente “verde”. Gonçalves e Flores (2017, p. 29) apontam que são “raras as escolas que apresentam espaços

que possam ser ajardinados”. Tomando essa afirmação como base, as professoras dos grupos 5 tentaram criar um espaço durante a unidade temática sobre as *Árvores* para atrair insetos, a fim de polinizar as plantas. Também plantaram sementes de frutas e plantas, visando oferecer um espaço prazeroso e aconchegante para as crianças.

**Figura 3 - Hotel dos Insetos**



Fonte: Acervo da Pesquisadora, outubro/2022.

**Figura 4 - Flores e bebedouro**



Fonte: Acervo da Pesquisadora, outubro/2022.

Apesar de ter algumas plantas e flores, as crianças não podem tocar nelas e nem mexer na terra, mas algumas professoras, reconhecendo a importância do contato com a natureza, fazem “vista grossa” e deixam elas brincarem, pois sabem que as plantas que estão no pátio não são venenosas. Caso algum funcionário da escola as reprima, as professoras sinalizam que elas estão brincando com flores e folhas secas que caíram no chão. Percebe-se que a área verde é apenas para embelezar o local, não podendo as crianças fazerem uso dos elementos da natureza, como fazer um bolo de terra e decorá-lo com folhas e flores secas, fazer bonecos com gravetos e barbantes, confeccionar pincéis com folhas secas, brincar de caça aos insetos, entre outras atividades que estimulem os cinco sentidos.

Em *Crianças da natureza*, Léa Tiriba (2010) aborda que as crianças precisam aprender a viver em consonância com a natureza, respeitando-a, preservando-a, tendo contato direto com a terra, flores, sol, água, barro, plantas, árvores, grama, ar, insetos e animais pequenos. Essa interação não significa que as crianças vão destruí-las ou estão expostas ao perigo, mas que elas terão consciência de uma diversidade biológica e que fazem parte dela.

O pátio tem uma ampla área externa, entretanto, não foi possível verificar a sua dimensão espacial e nem a planta do local. Em *Ambientes externos da creche: espaços de múltiplas possibilidades para o desenvolvimento e o aprendizado da criança pequena*, as autoras Moreira, Rocha e Vasconcelos (2017) apontam que “o modo como o ambiente físico é construído e utilizado por crianças e educadores, reflete as crenças e as atitudes que os adultos têm em relação à concepção de infância, desenvolvimento e educação” (2017, p. 50). Elas ainda afirmam que a maneira como os pátios são pensados de forma desinteressante e padronizada pelas escolas demonstra um caráter disciplinador dos corpos e pensamentos das crianças.

Doris Kowaltowski (2011) afirma que é necessária uma humanização da arquitetura, pensando na relação entre comportamento humano e ambiente físico. Logo, as proporções do ambiente, as configurações espaciais, como distribuição de luz, intensidades das cores, texturas, formas e elementos dispostos devem estimular a relação entre ambientes e indivíduos. A arquiteta também aponta que “a rigidez da organização espacial cria uma imagem de arquitetura inflexível”. Os usuários não sabem como usar as propriedades do espaço, porque falta estímulo à interação com o ambiente” (KOWALTOWSKI, 2011, p. 43). Em se tratando de um ambiente voltado para crianças, essa humanização e flexibilidade devem se fazer presentes, através das cores, texturas, de brinquedos que possam ser mudados de lugar, da exploração dos brinquedos fixos, entre outros.

As professoras entrevistadas sinalizaram que o fato do pátio ser aberto e amplo é um ponto positivo, já que permite que as crianças corram, mas que deveria ter mais atrativos, os quais permitissem que as crianças desenvolvessem melhor a motricidade grossa. Para Miss L, “o pátio não permite que as crianças sejam desafiadas” e a Miss C “sente falta de uma área verde que possa ser explorada

pelas crianças”. Essas falas confirmam o que foi verificado durante as observações sobre a estrutura física do pátio, amplo, arejado, iluminado, cores claras e alegres, piso não escorregadio, espaço para colocar brinquedos, e brinquedos, como 1 casinha plástica, 2 escorregadores, e uma rampa que dá acesso à ponte suspensa. Porém, o pátio carece de área verde utilizável e mais brinquedos diversificados, principalmente materiais não estruturados, e em quantidade suficiente para que a maioria das crianças consiga brincar.

Horn (2017) dá uma série de sugestões de materiais e equipamentos que podem ser colocados à disposição das crianças de 4 e 5 anos e 11 meses no pátio. Eles estão divididos em duas categorias: materiais e equipamentos fixos que são compostos por cabana, casinha, caixa de areia, canos com água, rodas fixas no chão, bancos para crianças e adultos, rampas de cimentos, caixas para os brinquedos, montes de terra, balanço de cordas, escada de cordas, elementos de jardinagem ou horta, circuitos e jogos pintados no chão, escorregadores, entre outros. A segunda categoria destaca os materiais e equipamentos semi móveis, como bancos, troncos, rodas de caminhão, pedaços grandes de madeira e a terceira categoria foca nos materiais e equipamentos móveis, tais como rodas de carro, caixas plásticas, tábuas, bicicletas, patinetes, skate, caixa com rodas, mangueira, potes de plásticos, materiais de caixa de areia, cordas, ferramentas, bolas, aros e regadores.

A escola dispõe de alguns itens mencionados acima, logo ela atende, em parte, aos pré-requisitos fundamentais para atender as necessidades e interesses das crianças. A estrutura física do pátio tem sua potencialidade, mas ainda assim é necessária uma implementação de materiais e equipamentos, visando melhorar a sua exploração pelas crianças. A parte sensorial foi a área que demonstrou ser mais afetada, pois ela não é muito desenvolvida durante a interação das crianças com o pátio.

#### **4.1.1 Os brinquedos e materiais explorados pelas crianças no pátio**

Os brinquedos têm um papel fundamental na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, por isso, eles precisam estar disponíveis no pátio, a

fim de que as crianças possam utilizá-los de modo livre e também mediado pelo docente. Em *Brinquedo, Educação e Aprendizagem*, Santos e Santos (2016, p. 2) indica que “O brinquedo traduz o mundo para a realidade infantil, possibilitando o desenvolvimento da inteligência, sensibilidade, habilidade e criatividade, proporcionando a socialização entre crianças e adultos”.

O brinquedo é definido como um item utilizado para fins lúdicos. Tizuko Morchida Kishimoto (1999, p. 18) explica que o brinquedo "supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso". Além das inúmeras possibilidades de uso, para essa autora, os brinquedos assumem duas funções: lúdica e educativa.

1. Função lúdica: o brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente. 2. Função educativa: o brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão do mundo (KISHIMOTO, 1999, p. 37).

Os brinquedos se mostraram uma problemática que necessita de uma atenção especial no pátio observado. Há uma área interna ligada ao pátio externo em frente à cantina, que também é utilizada quando chove. Esse espaço interno serve de passagem do *lounge*<sup>2</sup> para as salas de aulas, por isso, constantemente há alguém transitando por ali. Alguns brinquedos estavam localizados nesse espaço, como as mesas de totó, a casinha de plástico, a parede de escalar e o baú com alguns jogos de cozinha e blocos plásticos. As duas bicicletas ficavam no pátio aberto e já eram muito disputadas pelas crianças, contudo percebi que elas não demonstraram mais interesse por elas ao longo dos dias. A princípio, o baú ficou disponível para as crianças, mas, após uns 3 dias, ele foi retirado, logo as crianças ficaram sem ter acesso a ele, que atraía mais a atenção das crianças do que os parques brinquedos contidos nele. Durante os dias de observação, apenas um novo brinquedo foi adicionado ao pátio: uma nova mesa de totó.

Essa carência de brinquedos foi visível e, muitas vezes, as crianças se recusaram a brincar, pois se mostraram enfadadas ao manusear os mesmos brinquedos e brincar das mesmas brincadeiras todos os dias. A maioria das crianças já estava nessa escola desde 2019 e elas já brincavam com esses mesmos

---

<sup>2</sup> Lounge é uma ampla sala de espera da escola, local onde os pais deixam e pegam as crianças.

brinquedos. Não houve reposição, apenas o conserto das bicicletas e a adição do baú e da segunda mesa de totó.

Algo que chamou a atenção foram as mesas de totó, pois foi sinalizado por uma das crianças que ela não conseguia fazer uso delas, devido à altura da mesa que não era compatível com o seu tamanho. A criança, em específico, é de baixa estatura e, embora demonstrasse o desejo de brincar, raramente conseguia fazer parte de algum time. Ao ser questionada, ela sinalizou que não conseguia ver os bonecos das barras, por isso, o time dela sempre perdia. Percebe-se que esse brinquedo foi adquirido pensando nas crianças do Fundamental I e não nas crianças da Educação Infantil. Para sanar o problema, dois estepes foram disponibilizados para que as crianças menores pudessem ficar em uma altura adequada.

É importante que a escola pense em brinquedos que atendam a todas as faixas etárias, dado que esse pátio é compartilhado por dois níveis escolares diferentes: Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. O jogo se mostrou fundamental para as crianças e aquela que ficou de fora da mesa de totó, se sentiu frustrada e excluída, não experimentando os efeitos positivos do jogo e nem participando do seu processo de brincar. Além do mais, lhe foi tirado o direito da livre escolha, dado que ela se viu obrigada a brincar com os blocos plásticos, o único brinquedo que estava disponível naquele momento.

**Figura 5** - Mesa de totó



Fonte: Acervo da Pesquisadora, outubro/2022.

As ações das crianças, no geral, se resumiram a brincadeiras como pega-pega, jogo de futebol, torres com blocos de plásticos, esconde-esconde dentro do baú urso e totó. O balanço, a casa de madeira do pátio coberto e os escorregadores do pátio externo não foram muito requisitados. Percebi que algumas crianças passaram a levar cadernos e estojos para desenhar, visto que o pátio não oferecia muitas opções de entretenimento e de realização de experiências ricas e desafiantes. Uma criança, em específico, demonstrou interesse pela pequena área verde do local. Ela tocava as plantas, grama, terra, catava pequenos galhos, e tocava o galho de um coqueiro que se destacava no pátio.

Outras crianças se mostraram apáticas e não demonstraram desejo de brincar com o que estava disposto no pátio. Muitas vezes essas crianças ficaram dentro da casinha de plástico, deitadas no chão e, embora as professoras tentassem estimulá-las a brincar, elas se negaram a sair de lá. No entanto, “ficar na casinha” pode ser considerada uma forma de brincadeira para muitas crianças, já que muitas delas adoram brincar de esconderijos. Rayssa Oliveira (2021) afirma em *Espaços afetivos: habitar a escola* que

O esconderijo na escola é o refúgio de mil e uma necessidades: para fugir um pouquinho dos professores, para fazer algo que a escola não permite, para brincar de esconde-esconde, para ficar sozinho, para estar triste, feliz, para ouvir a si mesmo, contar segredos, brincar com miniaturas, para ver sem ser visto (2021, p. 95).

Portanto, esse desejo de permanecer mais afastado das brincadeiras que exijam mais energia e interação com outras pessoas deve ser respeitado pelos adultos.

Geralmente, os meninos optavam por brincar no pátio interno, visto que a mesa de totó era o foco deles. Alguns também brincavam de futebol nessa área e eram, frequentemente, alertados pelas professoras para ter cuidado em não jogar bola nas pessoas que transitavam por lá. Entretanto, algumas vezes eles foram impedidos de praticar esse esporte pelos funcionários, dado que, segundo eles, era proibido jogar bola naquele local.

Umhas mesas estavam dispostas nessa área interna e algumas crianças resolveram brincar de malhar. Elas colocaram seus pés em uma mesa baixa e os braços no chão e faziam flexões, mas foram reprimidas pelo funcionário e proibidas

de continuar com a brincadeira. Segundo ele, as crianças se machucariam ao fazer o movimento. Essas crianças estavam sob a supervisão da professora, que achou interessante a iniciativa delas, e viu nessa prática uma maneira divertida de simplesmente brincar e explorar o corpo.

Oliveira (2021, p. 35) aponta que embora o pátio seja “um lugar de encontros e trocas”, o gerenciamento de tempo, a vigilância e os combinados definem as relações, que podem ser de controle ou de autonomia. Nesse caso, o excesso de zelo pela segurança das crianças quase as impediu de continuar a brincadeira e de explorar as suas habilidades motoras. A justificativa é de que estão prezando pela segurança das crianças e os pátios, com esse tipo de conduta de adultos, vão se tornando lugares onde as crianças não podem se expressar e são vigiadas e controladas.

**Figura 6** - Casa de plástico



Fonte: Acervo da Pesquisadora, outubro/2022.

Mesmo com a escassez de brinquedos, muitas crianças exploraram bastante o espaço, correram, brincaram com os poucos brinquedos disponíveis, como pode ser visto na cena descrita abaixo:

Uma criança achou uma corda de pular e esta se tornou a sensação. Inicialmente, as crianças brincaram de cabo de guerra. Depois, a

criança que achou a corda resolveu que brincaria de “cachorro”, passou a corda pela cintura e pediu que um outro colega a puxasse. A brincadeira se mostrou bastante alegre, mas como várias crianças passaram a puxar a corda, a professora ficou com receio de que elas se machucassem e sugeriu que elas pulassem corda. Como a ideia não foi aceita de bom grado, as crianças desistiram da corda (Diário de campo, 04.10.2022).

Embora a professora tenha tentado achar uma solução mais viável para o uso da corda, ela acabou limitando as opções das crianças ao sugerir apenas uma brincadeira. Também não deu vez a elas pensarem em outra forma de brincar com o objeto, dado que as opiniões divergiram. O psicólogo J. P. Guilford declara que “É no pensamento divergente que encontramos as indicações mais óbvias de criatividade (GUILFORD apud MOYLES, 1989, p. 82). Logo, a professora perdeu a oportunidade de explorar a criatividade e a habilidade de argumentar das crianças na resolução desse problema. Moyles (1989) ressalta que os adultos negam às crianças a autonomia e, carinhosamente, resolvem os problemas por elas. Se não tem muitas opções de brinquedos e as crianças não podem usar a criatividade para explorar, à sua maneira, os poucos que estão disponíveis, como elas vão se desenvolver cognitivamente, criativamente, socialmente e emocionalmente?

No que se refere a esta questão, a professora Miss L sinalizou “que acha que os brinquedos não são suficientes para atender a demanda de crianças que ficam no parque no mesmo horário”. Além do mais, para ela deveria ter brinquedos diferentes dos que eles já têm na sala de referência, como os blocos plásticos. Para Miss L, as bicicletas são os brinquedos favoritos das crianças, todavia só tem 2 bicicletas que são disputadas por 40 crianças. Percebi que a dinâmica dessa brincadeira acontece da seguinte forma: duas crianças dirigem a bicicleta e outras duas seguem o brinquedo como se fossem suas sombras, por medo de perder a vez. As professoras precisam intervir e fazer uma lista estipulando o tempo e a vez de cada um.

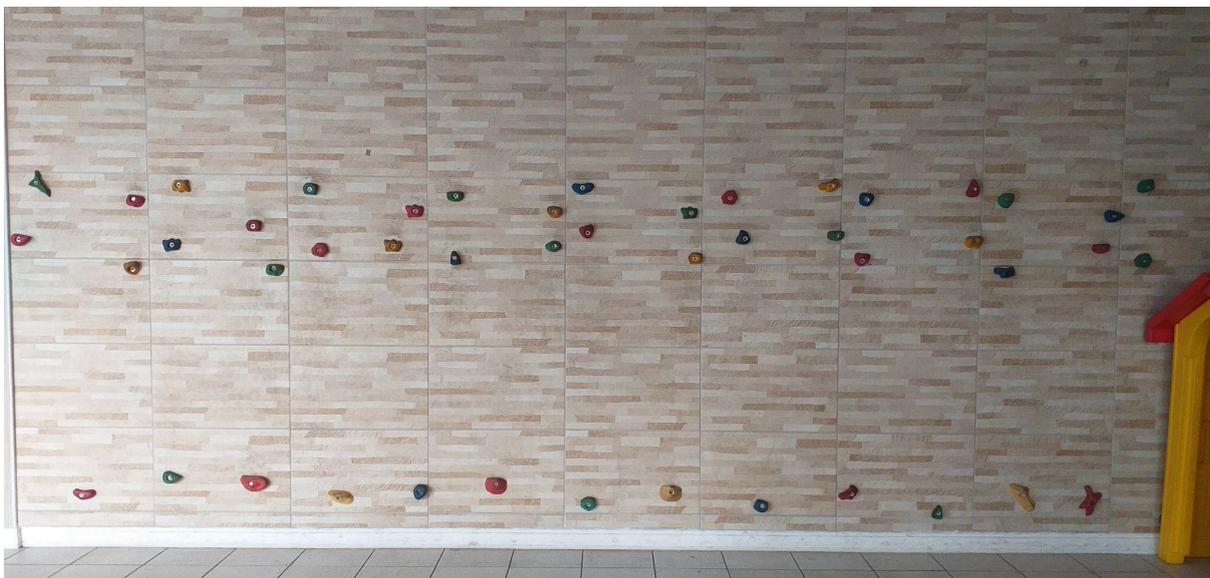
Dois brinquedos, em específico, foram alvo de críticas das docentes: a parede de escalar e os dois balanços que ficam na área interna. Para a professora Miss L, a parede de escalar serve mais para fins estéticos, pois os parafusos estão frouxos e as crianças se desequilibram quando colocam os pés nas agarras. Também há um grande afastamento entre as agarras, o que impede que muitas crianças consigam chegar até o topo, por isso, elas escalam horizontalmente. Não há tatame embaixo

da parede de escalar e, caso alguma criança caia, ela bate diretamente no chão. Geralmente, uma das professoras fica ao lado observando as crianças brincarem, contudo é mais para supervisionar do que direcionar.

Os balanços da mesma forma lhe geraram preocupação. Ao ser questionada sobre esse brinquedo, a docente replicou: “Que balanço? A gente não tem balanço”. Então fui mais direta e perguntei sobre as cordas que as crianças usavam para se balançar. Miss L classificou esse brinquedo como “perigoso, pois são as crianças que dão nós nas 4 cordas a fim de fazerem balanços”. Miss C acredita que a ponte suspensa, atualmente, é um perigo, pois um escorregador foi retirado e colocaram uma fita vermelha para isolar o local. Contudo, as crianças continuam brincando no aparelho e colocam as pernas no espaço que antes tinha o brinquedo. A corda não oferece segurança às crianças, elas pegam nela toda hora e a mesma já está folgada e soltando.

Rita Aparecida de Oliveira aponta em *Comportamentos de risco para acidentes em playgrounds: identificação e opiniões de profissionais da educação infantil* (2008) que embora os brinquedos e as brincadeiras sejam fundamentais para o desenvolvimento infantil, o pátio é o local onde mais acontecem acidentes na escola. Por conta disso, deve-se ter um olhar criterioso às condições do ambiente, a localização dos brinquedos, a conservação dos brinquedos fixos e móveis, além da preocupação com o tipo de material que eles são fabricados. O número reduzido de adultos com as crianças durante o recreio e a grande quantidade de crianças utilizando o mesmo espaço também se mostrou outro fator gerador de acidentes.

**Figura 7** - Parede de escalada



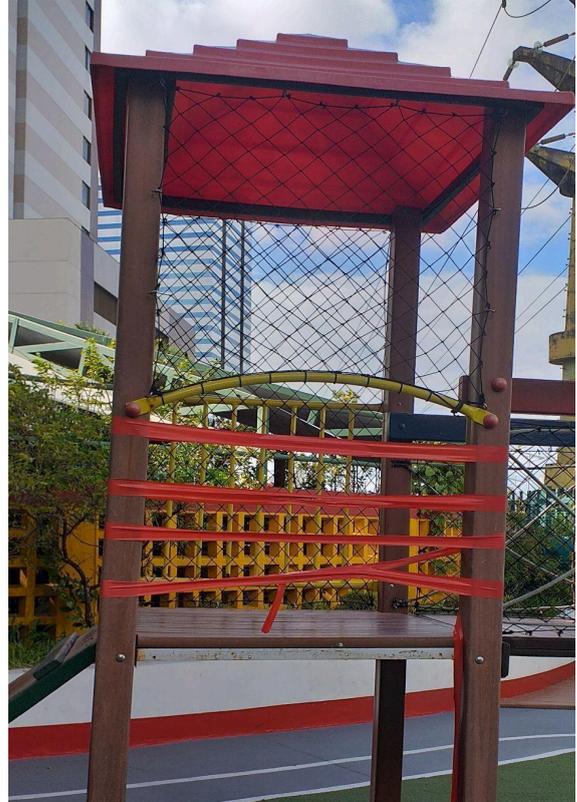
Fonte: Acervo da Pesquisadora, outubro/2022.

**Figura 8** - Balanço de cordas



Fonte: Acervo da Pesquisadora, outubro/2022.

**Figura 9** - Espaço sem o escorregador



Fonte: Acervo da Pesquisadora, outubro/2022.

Outra situação observada foi a seguinte:

As crianças ficaram surpresas ao chegar no pátio e ver que um dos escorregadores tinha sido retirado. Elas indagaram a professora o motivo daquele brinquedo não estar mais ali e a professora disse que não sabia. Uma criança disse: “- Ele sumiu, né? Tudo nessa escola some”. Acredito que essa fala tenha sido proferida pelo fato da bola de totó geralmente “sumir”. Na verdade, a bola fica em posse de uma das funcionárias e, caso ela não esteja presente no pátio, as crianças ficam impossibilitadas de brincar na mesa de totó (Diário de campo, 03.10.2022).

Ao manter a bola sob o seu domínio, a funcionária exerceu papel de poder e as crianças precisaram se submeter à regra de “não perder a bola”. A escola só dispõe de 1 bola de totó e, com o trânsito de muitas crianças pelo ambiente, de fato a bola sumiu algumas vezes. Um diálogo com as crianças seria mais efetivo do que simplesmente tirar a bola e deixá-las à mercê da presença da funcionária. Em *O brinquedo na Educação Infantil: algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar Foucaultiana*, Letícia Rodrigues de Souza (2014) alega que

“o brinquedo é um dos grandes aliados das instituições sociais na formação do indivíduo e muitos brinquedos são fabricados para “ensinar” comportamentos, gestos, atitudes, valores, considerados “corretos” em nossa sociedade” (2014, p. 52). Posto isto, a posse da bola pela funcionária seria um tipo de punição pelo fato das crianças não cuidarem do brinquedo.

Foi percebido que há muito zelo em relação à segurança das crianças referente às brincadeiras desenvolvidas por elas, mas que a diversificação e a manutenção dos brinquedos ainda estão aquém do ideal. A segurança e a manutenção dos brinquedos são vias de mão dupla, se eles estiverem em bom estado de uso, as crianças não sofrerão cortes, lesões ou tombos. Um pátio em boas condições de uso e com uma variedade de brinquedos se torna mais atrativo e faz com que ele seja mais utilizado em outros momentos pela comunidade escolar, elevando assim o seu grau de importância e o seu uso como um elemento do currículo.

#### 4.2 O USO DO PÁTIO COMO ELEMENTO CONSTITUTIVO DO CURRÍCULO

O pátio é uma parte inerente da escola e, muitas vezes, ele é encarado apenas como um espaço para descansar das atividades nas salas de referência. A escola precisa incluí-lo no seu currículo, visando a utilização do seu espaço como elemento de aprendizagens e desenvolvimento. Em *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*, Janet R. Moyles (1989, p. 100) expressa que “o brincar é um processo e não um assunto, é dentro dos assuntos que devemos ver o brincar como um meio de ensinar e aprender, e não como uma entidade separada”. Por esse motivo, a brincadeira deve estar presente no currículo das escolas e o pátio deve ser utilizado como palco de muitas dessas aprendizagens.

O currículo da escola engloba os objetivos de aprendizagens e desenvolvimento presentes na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, porém, a forma como eles estão sendo compreendidos e trabalhados não são tão propícios para o nível educacional. O texto da Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2019) ainda aponta que, conforme o artigo 9º das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI),

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização (BRASIL, 2017).

Portanto, aprender os números e as letras não tem que ser mais importante do que brincar, elas devem se complementar. As crianças precisam aprender os seus conteúdos através de brincadeiras.

A rotina das crianças na escola em foco é composta de uma carga horária de 4 horas e 30 minutos, sendo elas divididas em:

- 20 minutos de roda, incluindo uma música, preenchimento do calendário e organização da rotina. Nesses momentos, a professora também preenche a mensagem do dia e tem uma rodada de discussão sobre alguma informação da unidade temática corrente.
- 20 minutos de atividades em centros de aprendizagens. Geralmente, tem uma atividade de Matemática, uma de Linguagem, uma de Artes ou Ciências e uma que trabalhe a motricidade fina. Essas atividades são realizadas por grupos, em rodízio, de segunda-feira à quinta-feira.
- 15 minutos de atividade de Matemática, que pode ser uma atividade impressa ou um jogo coletivo.
- 15 minutos de atividade de Linguagem, que, geralmente, engloba o reconhecimento das letras e a formação de palavras chave.
- 10 minutos de leitura de uma história referente ao tema da unidade temática;
- 30 minutos de intervalo no pátio.
- 20 minutos de lanche.
- 20 minutos de brincadeiras livres em sala, denominado de *Free play*, no qual as crianças circulam por diversos centros, como o cantinho da leitura, o centro de dramatização, o tanque de areia e o tanque de água, e centro com massa de modelar e desenhos.
- 1 hora e 15 minutos de aula de Português. Aqui acontece a transição entre os eixos de Inglês e Português.

- 30 minutos de aulas de Música e Educação Física, uma vez na semana cada. Nesses dias, o tempo de atividades é reduzido e, geralmente, as crianças só têm as atividades do centro de aprendizagens.

A direção da escola fez uma equivalência do seu programa de ensino canadense para se encaixar nos campos de experiência (1. O eu, o outro e o nós, 2. Corpo, gestos e movimentos, 3. Traços, sons, cores e formas, 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação, 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) atendendo assim, aos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento exigidos por lei (BRASIL, 2017).

As crianças do grupo 5 trabalham 15 unidades temáticas ao longo do ano e algumas delas contêm atividades que são realizadas no pátio externo, que se tornam até um evento na escola, como o banho de mangueira na unidade Água, a plantação de sementes de tomate na unidade Fazenda e Nutrição, o estudo das árvores na unidade Árvores e com caça a aranhas e insetos na unidade Aranhas. Todavia, essas atividades desenvolvidas extra sala são escassas, o pátio é utilizado em sua maioria apenas para brincar no intervalo.

As professoras sinalizaram que sempre tentam colocar atividades lúdicas que fujam do tradicional lápis e papel, como as atividades de cobrir letras. Apesar disso, essas atividades realizadas através de jogos e brincadeiras não são guiadas pelas professoras, elas se configuram como centros de aprendizagens autônomas. Além do mais, todas elas são realizadas em sala de referência, e o pátio só é priorizado quando se quer fazer uma atividade de culminância, que geralmente é o fechamento da unidade.

Em *Saberes e incertezas sobre o currículo*, José Gimeno Sacristán (2013) sugere o currículo em uma aula sem paredes. O autor defende a "desescolarização da educação" em que novos espaços sejam explorados, para isso, as escolas precisam reinventar os currículos e a suas práxis. Essa temática se torna mais urgente em se tratando da educação Infantil, visto que esse nível de educação está se tornando cada vez mais didatizado, uma preparação para o ensino Fundamental.

O currículo precisa ser centrado nas crianças e no seu desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, motor, através de atividades lúdicas, jogos, experiências,

entre outros. Ao invés de focar no que deve ser aprendido ou no cumprimento de uma rotina desgastante, ele deve criar oportunidades para que a criança seja protagonista do seu aprendizado. Associado a essa premissa, o ambiente também deve proporcionar estímulos através das interações e experiências que despertem a curiosidade das crianças e, conseqüentemente, o seu desejo de aprender.

#### **4.2.1 O pátio: um lugar de aprendizagens e de encontro entre as crianças**

É na escola que muitas crianças fazem seus laços de amizade, algumas vezes, eles perduram uma vida inteira, mas é certo que, às vezes, na correria das atividades dirigidas pela docente, essas interações são desencorajadas por conta de regras que as crianças precisam seguir. Então, o lugar para fazer e alimentar as amizades é o pátio. Todavia, esse ambiente é muito mais do que um mero lugar para bater papo e passar o tempo. É o local onde as crianças aprendem a ser autônomas, criativas, solidárias ou até duras com os colegas, aprendem a lidar com suas frustrações e emoções, entre outros.

Gonçalves e Flores (2017) sinalizam que o pátio é propício para o desenvolvimento das habilidades de comunicação das crianças. Segundo eles, a sala de referência dificulta o convívio livre e o diálogo espontâneo. Em decorrência desse fato, o pátio é o local onde as crianças aprendem a conviver, a interagir, a serem independentes, desenvolvem suas habilidades comunicativas, cognitivas, socioemocionais e solidificam suas relações sociais.

Durante a observação, foi percebido, que embora os dois grupos 5 dividissem o mesmo espaço, as crianças de cada grupo permaneceram na maior parte do tempo separadas. Elas, naturalmente, se mantiveram agrupadas, é como se houvesse uma divisão imaginária. Elas não tentaram interagir com as crianças do outro grupo e não também não houve uma ação vinda das professoras para que elas se juntassem e brincassem.

No geral, a interação entre as crianças foi amistosa, elas trocavam ideias e sugeriam brincadeiras com o seu próprio grupo. Não houve conflito físico durante o período de observação, contudo, houve situações que precisaram da mediação das

professoras. As crianças dialogavam, tentando explicar o acontecido, elas se entendiam e continuavam a brincar. Embora o grupo 5A fosse bastante corporal, as crianças já conseguiam ter controle das suas ações motoras, e algumas até conseguiam controlar seus impulsos, o que reduziu bastante os conflitos físicos existentes no início do ano, segundo as professoras. O grupo 5B demonstrou ser mais tranquilo e a interação entre as crianças foi mais pacífica. O grupo formado, majoritariamente, por meninas brincava de bonecas, desenhar, blocos e pega-pega. Os meninos apreciavam brincadeiras mais corporais, como luta. Esse fato chamou a atenção, pois as crianças apresentaram comportamentos e interesses bem definidos socialmente como de menino e de menina.

Duas meninas, em específico, chamaram a atenção, elas passavam muito tempo dentro da casinha de plástico e sinalizavam que não queriam participar das brincadeiras propostas pelos colegas. No geral, elas aparentavam estar sonolentas ou entediadas, a professora sugeria brincadeiras e tentava integrá-las a algum grupo, mas sem sucesso. Em uma das observações, uma dessas meninas estava sozinha no canto e questionei se ela estava bem, ela respondeu que sim, insisti e perguntei “Você está triste? ”, ela replicou “Estou porque não tenho nada para fazer”, continuei o diálogo “Por que você não brinca com suas amigas? ” Ela prontamente sinalizou que não tinha brinquedos para ela. Sugeri que ela pegasse algum em sua sala de referência, mas ela recusou, visto que já tinha brincado com eles após realizar as atividades. Ana Melo (2008, p. 20) afirma que “o brinquedo convida a criança à brincadeira”. Sendo assim, os brinquedos disponibilizados no pátio perderam a sua qualidade lúdica para algumas crianças, o que resultou nas recusas em participar de momentos de divertimento, socialização, aprendizagem e desenvolvimento.

Uma criança ficou sozinha no pátio praticamente todo o tempo de observação, mas não demonstrou se sentir excluída. Ela ficava brincando no canteiro de flores e não quis participar das brincadeiras, que eram um pouco mais agitadas. Essa criança demonstrou necessidade de ir em busca, constantemente, de estímulos sensoriais, principalmente através do toque dos elementos naturais. Ela tirava os sapatos e meias, tocava a terra, as flores e plantas, caçava insetos, pisava em poças d’água nos dias que tinha chovido, confirmando o que Léa Tiriba (2010, p.

7) diz: “as crianças apresentam uma tendência à aproximação e familiaridade com seus elementos, uma afeição pelas coisas vivas, denominada biofilia”.

Embora os meninos demonstrassem preferências por brincadeiras mais agitadas, alguns deles também mostraram interesse pelos canteiros de flores, principalmente o que contém os quatro coqueiros. Esses meninos catavam coquinhos e os juntavam para levá-los para a sala. Eles também burlavam as regras e ficavam em cima desse canteiro, andando por cima da grama, pisando nas rochas de enfeite e tentando achar formigueiros e lagartixas. Tiriba (2010, p. 7) ainda explica que

As atividades ao ar livre proporcionam aprendizagens que se relacionam ao estado de espírito porque colocam as pessoas em sintonia com sentimentos de bem-estar, em que há, portanto, equilíbrio entre o que se faz e o que se deseja fazer. Um dos efeitos do manuseio de barro, da areia e da argila é o de proporcionar esse equilíbrio. Por isso, o contato diário com esses elementos é tão importante.

Ainda que as crianças não tenham sido estimuladas a explorar a limitada área verde do pátio, elas tomaram a iniciativa de manter contato com esse pequeno pedaço de natureza.

**Figura 10 - Coqueiros**



**Figura 11 - Plantas**



Fonte: Acervo da Pesquisadora, outubro/2022.

Fonte: Acervo da Pesquisadora, outubro/2022.

Mesmo tendo dois grupos juntos, a interação se mostrou relativamente tranquila. As crianças não entraram em conflitos físicos, embora fosse visível a disputa por brinquedos. A maioria delas participou de brincadeiras com mais movimento, como pega-pega e, por isso, elas se esbarravam entre si, caíam no chão e algumas foram à enfermaria. As professoras precisaram ficar muito atentas e, basicamente, sinalizavam para elas que tomassem cuidado para não escorregar no chão, não pisar na grama do canteiro de flores e não correr, pois poderiam colidir com alguma outra criança.

Ficou evidente durante a observação que havia um cuidado excessivo com o brincar "arriscado". No entanto, não houve preocupação com os brinquedos em más condições de uso. Por consequência, as professoras ficaram incumbidas da tarefa de evitar que as crianças se machucassem no brinquedo danificado, a ponte suspensa sem o escorregador. Miss L afirmou que "teria uma conversa com a coordenadora sobre situação, pois as crianças não podiam brincar direito que todo mundo ficava reclamando e mandando parar, mas ficar com brinquedo quebrado é ok".

Uma questão surgiu durante a interação entre as crianças: a exclusão de gênero.

Algumas crianças do grupo 5A estavam brincando na casinha de madeira suspensa, em uma área coberta do pátio, e uma menina chorou ao ser excluída pelos meninos. A menina em questão tentava ser aceita pelo grupo, mas este apresentou certa rejeição a ela pelo fato de ela ser "chorona". Por conta disso, ela verbalizou que queria ser menino forte e que todos os outros meninos iriam para o inferno. Após um tempo, um diálogo se iniciou entre ela e um dos meninos: "- Você só faz coisas más comigo. " E o menino replicou: "- É porque você é chata e chorona, briga por tudo. A escola é lugar de paz e para aprender". Em seguida, ele tomou um boneco que estava nas mãos dela "por ser brinquedo de menino", o que a fez cair novamente em prantos e bradar: "- Você vai passar 20 anos na cadeia" (Diário de campo, 06/10/2022).

Esse grupo em específico demonstrou certo sexismo ao separar brinquedos e brincadeiras por gêneros. No artigo *Práticas sexistas na educação infantil: uma questão de gênero*, Santos e Souza (2010, p. 5) explicam que o sexismo está presente nas práticas cotidianas, sejam elas através da linguagem, dos gestos, dos

livros, das brincadeiras e dos brinquedos, “reforçando as diferenças e desfavorecendo a igualdade de gêneros”.

Embora as professoras conversassem com as crianças sobre o fato de não haver a divisão “brincadeiras de menino” e “brincadeiras de meninas”, os valores e preconceitos estavam muito arraigados por conta da cultura patriarcal. Araújo, Bezerra e Ferreira (2017) apontam em *Educação sexista e suas influências na definição das brincadeiras infantis* que as escolas reforçam os papéis sociais determinados para homens e mulheres ao ofertar brinquedos de casinha, comidinha, e bonecas para as meninas e bola, carrinhos, corda, blocos plásticos para os meninos. O pátio observado tinha muitos desses mesmos brinquedos citados, bem como as duas bicicletas, que eram nas cores azul e vermelho. Logo, os meninos evitavam brincar com a bicicleta vermelha, pois achavam que era de menina.

A interação entre as crianças com seus pares e o espaço se mostrou interessante, tanto quanto a interação delas com as docentes. Na próxima subseção, será discutido como se deu essa relação entre crianças e adultos.

#### **4.2.2 O pátio: um lugar de encontro entre as crianças e os adultos**

A relação entre crianças e professores é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças, visto que o professor é a figura de referência na escola. Ele tem o papel de auxiliá-las na sua inserção no ambiente educacional, na interação com outras crianças e adultos, mediar suas relações, além de planejar atividades lúdico-pedagógicas.

Essa relação precisa ser de carinho, gentileza, respeito, visto que as crianças precisam se sentir seguras com seus professores. Geralmente, a criança procura o professor sempre que necessita de suporte com as atividades, quando sente saudade de casa, quando quer mostrar uma conquista e quando quer ajuda para lidar com algum conflito.

A convivência entre crianças e adultos não se mostrou diferente na escola observada. O intervalo no pátio foi um momento em que as professoras tiveram uma postura mais relaxada em relação às ações das crianças. Elas as deixavam brincar

e aproveitavam para conversar entre si. Algumas professoras também se mostraram introspectivas nesses momentos, ficando algumas vezes sozinhas, observando de longe os seus grupos. Foi observado que não há uma preparação e preocupação por parte das docentes com o brincar. Os grupos chegavam no pátio, as crianças corriam em busca de seus brinquedos e lugares favoritos e as professoras buscavam um lugar para se sentar e relaxar.

A autora Janet R. Moyles (1989) explica que

O brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre as crianças e suas necessidades (MOYLES, 1989, p. 12).

Partindo da fala de Moyles, esperava-se que as professoras planejassem brincadeiras, que escolhessem os brinquedos e materiais pensando no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças, que fizessem registros das experiências vividas no pátio. Todavia, as professoras não transitavam muito pelos grupos e as crianças, geralmente, interagiam com elas para fazer queixa dos colegas. Nesses momentos, as docentes se dirigiam até o grupo e faziam a intervenção. Elas também se aproximavam das crianças quando percebiam que elas tinham se machucado, quando estavam brincando de forma perigosa, ou até quando não queriam brincar. Mas, em regra, havia uma separação entre crianças e adultos.

Um grupo de meninos se dirigiu à uma das professoras e explicou que dois colegas tinham batido em um deles. A professora fez a intervenção e as crianças tentaram explicar o ocorrido. Depois a professora foi conversar com duas meninas que não queriam brincar. Elas ficaram dentro da casinha de plástico e, ao serem questionadas, falaram que só tinha brincadeira chata. Percebi durante o período de observação que não há uma variedade de brincadeiras. São as mesmas brincadeiras todos os dias, o que deixa algumas crianças entediadas. Percebe-se aqui, novamente, a falta de um planejamento do brincar, pois as professoras poderiam propor algumas brincadeiras, como desenhar no chão com giz, fazer bolinha de sabão, brincar de gude, cantar cantigas de roda, entre outras propostas. Ao conversar com Miss L, questionei se havia uma preparação da parte dela em relação às brincadeiras e a professora demonstrou uma inquietação:

Eu tenho uma dúvida, na verdade uma dúvida minha até da metodologia daqui. O free play é o free play e o playground poderia ser uma coisa mais guiada? A gente deve ensinar e fazer mais propostas de brincadeiras, de coisas ou não, talvez a gente pudesse guiar mais algumas coisas, propor mais atividades, mais brincadeiras para pudesse fazer coisas que não fazem (MISS L, 2022).

A professora ainda ressalta que propõe algumas brincadeiras, como pular corda, estátua, jogo do lencinho, mas que na sua visão são poucas. Miss C disse “Tento estimular que brinquem com outras crianças”, mas não informou quais brincadeiras propõe. Elas também foram questionadas sobre a interação delas com as crianças no intervalo e ambas responderam que ficam mais no papel de observadoras. Miss C se estendeu mais na explicação e complementou:

Fico observando onde as crianças estão, se estão dentro do “perímetro” permitido, se estão seguras, com quem estão interagindo, do que estão brincando. Muito mais no lugar de observadora dessa experiência do que atuante junto com as crianças. Às vezes também há necessidade de resolução de conflitos, idas à enfermaria, validação de brincadeiras e conquistas das crianças (MISS C, 2022).

Percebe-se que há dúvida das professoras em relação ao seu papel no pátio e se podem propor brincadeiras visando o processo formativo das crianças. Kishimoto (2005) declara que os cursos de Pedagogia pecam ao não se aprofundarem nos estudos da Pedagogia do Brincar. Ela ainda reiterar que

Os cursos de formação não incluem o brincar entre os objetos de estudo e, quando o fazem, não ultrapassam concepções teóricas que são insuficientes para a construção de competências que possibilitem criar ambientes de aprendizagem em que o brincar seja estimulado (KISHIMOTO, 2005, p. 109, apud SOARES, 2021, p. 20)

Letícia Cavassana Soares (2021) aponta em *O brincar na educação infantil a importância de uma formação continuada com a comunidade escolar como um todo e não apenas com as professoras*. A autora sinaliza que várias pesquisas disponibilizadas em plataformas de pesquisas acadêmicas, como no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Scientific Electronic Library Online (SciELO), e dos Grupos de Trabalho Educação de crianças de 0 a 6 anos (GT07) e Formação de professores (GT08), mostram “uma preocupação com a formação continuada como possibilidade

de estimular práticas brincantes com as crianças numa perspectiva de formação que fomenta a atuação docente" (CAVASSANA, 2021, p. 49).

A escola já teve várias formações continuadas ao longo dos anos, mas nenhuma delas abordou a importância do brincar. Com isso, intui-se que talvez o brincar não seja uma prioridade ou uma preocupação da escola. Em síntese, a comunidade escolar necessita refletir sobre a temática e investir em práticas pedagógicas alicerçadas em brincadeiras para o momento do pátio. O intervalo não pode ser considerado apenas uma oportunidade de distração sem intencionalidade pedagógica. Embora a interação tenha sido praticamente focada em resolução de conflitos, aconteceram alguns momentos de trocas interessantes entre as crianças e os adultos.

Houve uma cena interessante entre as crianças e professoras, além dos costumeiros diálogos de intervenção de conflitos:

Uma criança, chamada M, se dirigiu eufórica até a professora e a puxou pela mão para mostrar algo que ela tinha encontrado. Ao chegarem até o local, M disse: "- Oh, pró, olha a aranha. Ela é laranja e pequena". A professora pergunta: "- Ela é venenosa?" M responde: "- Sim". A professora questiona de novo: "- O que acontece se a aranha te picar?" M prontamente responde: "- Eu morro porque essa aranha é colorida". A professora indaga mais uma vez: "- Qual o nome dessa aranha?" M fica em silêncio e é visível que ela não sabe o nome, mas após alguns segundos diz: "- Aranha colorida que mata". O grupo estudou alguns meses atrás sobre as aranhas e o tema foi muito apreciado pelas crianças, em decorrência disso, elas estão sempre tentando encontrá-las no pátio (Diário de campo, 28/09/2022).

Durante o estudo da unidade temática Aranhas, as professoras e crianças tentaram caçar aranhas no pátio e elas sempre encontravam uma ou outra lá, mas sempre da mesma espécie, as papa-moscas. Essa aranha descrita na cena acima, de fato, era diferente e chamou a atenção de todos. Constatou-se que as professoras têm algumas atividades propostas fora da sala de referência, mas que são por um curto período de tempo.

Nesse mesmo dia de observação aconteceu um conflito inusitado entre alguns meninos do grupo 5A:

Alguns meninos decidiram colocar um colega dentro do baú urso de brinquedos que estava vazio e o tamparam. Depois eles tentaram

fazer com que o baú rolasse pelo chão e, por mais que eles colocassem força, não conseguiam fazer o baú rolar. A criança que estava “aprisionada” se mostrou amedrontada e tentou a todo custo sair do baú. A professora foi requisitada e os meninos tentaram explicar o ocorrido. A intenção era reproduzir uma cena do jogo *Minecraft*, a qual é necessário esconder o baú com o tesouro que está escondido nele. Após as explicações, a professora conversou com eles sobre a maneira adequada de brincar com o objeto e com o cuidado que devem ter com os colegas, visto que a criança que estava dentro do baú não gostou do rumo que a brincadeira tomou. O baú não foi retirado das crianças, pois ninguém se machucou. Além do mais, a professora entendeu que, mesmo sendo uma ideia um tanto arriscada, as crianças refletiram sobre como deveriam trabalhar em equipe para fazer o objeto rolar (Diário de campo, 28/09/2022).

As crianças ainda se encontram heterônomas na resolução de conflitos e dependem muito do suporte das professoras. Piaget (1932/1994) classificou como heteronomia a submissão das crianças às regras sem ter uma consciência sobre elas. Sendo assim, os conflitos e as intervenções ajudam as crianças a refletirem sobre as regras de convivência, cooperação e respeito (SANTOS et al, 2014).

Em relação ao exposto, as professoras poderiam ter uma postura mais participativa com as crianças, propondo brincadeiras e refletindo sobre as aprendizagens obtidas através delas. Contudo, elas demonstram ter consciência de que sua atuação poderia ser mais eficiente em prol do bem-estar, das aprendizagens e do desenvolvimento infantil.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O debate sobre a importância do pátio na instituição de Educação Infantil precisa ser ininterrupto e a comunidade escolar deve levar em consideração a potência desse ambiente para o desenvolvimento integral das crianças, posto que ainda existe a ideia de que este é apenas um ambiente para desestressar tanto crianças quanto professores.

Durante a observação, foi visível perceber que as crianças exploraram o pátio e os materiais que lhes foram ofertados da melhor maneira possível, mas o ambiente ainda não é favorável o suficiente para que elas se desenvolvam plenamente. Embora a escola tenha um amplo pátio externo, ele ainda necessita de elementos que estimulem as percepções sensoriais, em virtude de que este ambiente deve ser dialógico, combinando diversos elementos.

A segurança deve ser uma preocupação constante, contudo, ela não pode limitar ou até impedir as brincadeiras. O pátio e os brinquedos devem passar, frequentemente, por manutenção e, caso eles ofereçam riscos de acidentes, devem ser retirados e substituídos. O chão do pátio também requer atenção, pois ele precisa ser de material que absorva impacto, como grama ou piso emborrachado, principalmente na área da parede de escalada.

A escolha dos brinquedos deve ser pensada para a coletividade, pois, como no caso da mesa de totó, não foi levado em consideração as peculiaridades das crianças da educação Infantil. Ainda assim, o brinquedo ficou disponível para elas, gerando frustrações pela dificuldade do seu uso. O pátio e seus elementos devem ser pensados no coletivo e não no individual, por isso, deve atender a todos.

A interação entre as crianças se mostrou natural, dentro do possível, com situações que são do cotidiano e referentes às disputas por brinquedos e territórios. Todavia, uma questão de cunho social se mostrou presente, como o sexismo, que poderia ter sido desconstruído pelas professoras, através de brincadeiras.

O presente estudo não tem a intenção de afirmar que todas as brincadeiras do pátio devem ser guiadas pelo professor e que devem ter um cunho didático. No entanto, a educação escolar começa na Educação Infantil e o currículo deve

adequá-lo às especificidades infantis. Precisa ter uma intencionalidade na organização do pátio, na escolha dos brinquedos e materiais estruturados e não-estruturados, pois até as brincadeiras livres necessitam de um ambiente que fomente a criatividade.

A escola adaptou o currículo de acordo com as diretrizes da BNCC, ainda assim, o número de atividades lúdicas desenvolvidas é escasso. O pátio deve ser utilizado como ambiente fomentador de aprendizagens e não deve ser limitado apenas para atividades pontuais de culminância, como o banho de mangueira, a plantação de sementes e o estudo das árvores, no caso da escola em foco, alguns coqueiros. Esse ambiente é rico e apreciado pelas crianças, oferecendo muitas possibilidades de exploração e divertimento, por conta disso, precisa ser melhor aproveitado.

A interação entre as crianças e os adultos poderia ser de maior proximidade, mais dialógica, apesar disso, as docentes ficaram no papel de observadoras e mediadoras de conflitos. Elas poderiam ser pedagogicamente atuantes, propondo atividades lúdicas e disponibilizando materiais e brinquedos que desenvolvessem as potencialidades das crianças.

Apesar de tudo isso, a semente da reflexão sobre a importância do brincar e do pátio foi lançada para a escola e para as professoras. Estas apresentaram vontade de colocar em prática propostas que visem à qualidade do recreio no pátio, mas também se questionaram se podem e até onde devem “interferir” no processo de brincar. É certo que novas iniciativas podem produzir dúvidas e mais trabalho para o professor, que já tem uma carga excessiva de trabalho. Todavia, é preciso ter um olhar sensível para o pátio, como um lugar potente para encontros, experiências e interações entre criança-criança, criança-docente e criança-outros profissionais da educação que trabalham na instituição de Educação Infantil.

Em síntese, a discussão sobre o pátio e as crianças continua urgente e imprescindível, uma vez que as crianças são produtoras de conhecimento e de cultura e é através do brincar que a criança se conhece, aprende, experiencia o mundo. No pátio habitam mundos que pedem para ser explorados pelas crianças.

## REFERÊNCIAS

- ARANTES, A. C. **Os parques infantis de Mário de Andrade**. RS: 2015. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/gthistoriaculturalrs/03LIANACristinaARANTES.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2022.
- AVANTE. **A Base Nacional Comum Curricular no cotidiano da Educação Infantil**. Disponível em: <<https://avante.org.br/2018/09/19/a-bncc-no-cotidiano-da-educacao-infantil/>>. Acesso em: 18 ago. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>>. Acesso em: 19 nov. 2022.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular na Educação Infantil**. Disponível em: <[https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNCCEI\\_interativo\\_final.pdf](https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/BNCCEI_interativo_final.pdf)>. Acesso em: 25 set. 2022.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº. 9394 de 1996**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- BRASIL. **Parâmetros básicos de Infraestrutura para instituições de Educação Infantil**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparinfestencarte.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2022.
- BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_vol1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf)>. Acesso em: 02 mar. 2024.
- BRITO, Ana Paula Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago; SILVA, Brunna Alves. A importância da pesquisa bibliográfica no desenvolvimento de pesquisas qualitativas na área de educação. **Cadernos da Fucamp**, v. 20, n. 44, p.1-15/2021. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2354>>. Acesso em: 17 jul. 2022.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Ed. UNESP, 1999, 701p.
- CAOBELLI, Janaína Fontoura. A importância de uma pedagogia ao ar livre. **Pátio educação Infantil**. Porto Alegre: Grupo A Educação S.A., 2013.
- CEDUC – Centro de Formação Profissional e Educacional Ltda. **Lugar de existência, Lugar de aprendizagem**: a importância do ambiente na educação infantil. Jundiaí, SP: CEDUC, 2020.

CEPPI, Giulio. A escola como um espaço de complexidade flexível. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, nº 34, ano XI, p. 4 – 7, jan./mar. 2013.

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

FERNANDES, Odara de Sá; ELALI, Gleice Azambuja. Reflexões sobre o comportamento infantil em um pátio escolar: O que aprendemos observando as atividades das crianças. **Paidéia**, 2008, 18(39), 41-52. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/paideia/a/BDV9m8H8RTQLkgS7y6vmM7b/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2022.

FERRARI, Márcio. Ovide Decroly: o primeiro a tratar o saber de forma única. Nova Escola, São Paulo, jul. 2008. Edição especial para grandes pensadores. **Projetos**. Disponível em: <[http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo\\_4\\_projetos/conteudo/unidade\\_1/Eixo1-Tepto4.pdf](http://www.virtual.ufc.br/cursouca/modulo_4_projetos/conteudo/unidade_1/Eixo1-Tepto4.pdf)>. Acesso em: 11 nov. 2022.

FOLHA DE LONDRINA. **Crianças usam aplicativos, mas não sabem amarrar sapatos**. Disponível em: <<https://www.folhadelondrina.com.br/economia/criancas-usam-aplicativos-mas-nao-sabem-amarrar-sapatos-871271.html>> Acesso em: 12 nov. 2022.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em educação infantil**. Tradução Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 229 - p. 281.

FREITAS, Flávia Beskow. **Sobre a fossilização e o papel da atenção no processo de aquisição de inglês como língua estrangeira** (um estudo de caso). Pelotas, 2007. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Freitas-2007.pdf>> Acesso em: 09 maio 2022.

GANDINI, Lella. Espaços educacionais e de envolvimento pessoal. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Penso, 2016, p. 137 - p. 149.

GIL, Robledo Lima. **Tipos de Pesquisa**. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/Tipos-de-Pesquisa.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2022.

GONÇALVES, Fábio Mariz; FLORES, Laís Regina. Espaços livres em escolas: questões para debate. **O lugar do pátio escolar no sistema de espaços livres**: uso, forma e apropriação. Rio de Janeiro: Rio Books, 2017.

Haddad, Lenira; HORN, Maria da Graça Souza. Mais do que um lugar para gastar energia. **Pátio Educação Infantil**. Porto Alegre, nº 34, ano XI, p. 8 – 11, jan./mar. 2013.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino. OFICINA DE TEXTOS. **Arquitetura escolar: a preocupação com o ambiente de ensino**. Disponível em: <https://www.ofitexto.com.br/comunitexto/arquitetura-escolar-a-preocupacao-com-o-ambiente-de-ensino/> Acesso em: 17 dez. 2020.

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: a Arte do Disfarce**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LARA, A. M. B. ; MOLINA, Adão Aparecido. Pesquisa Qualitativa: apontamentos, conceitos e tipologias. Cèzar de Alencar Arnaut de Toledo; Maria Teresa Claro Gonzaga. (Org.). **Metodologia e Técnicas de Pesquisa nas Áreas de Ciências Humanas**. Maringá: Eduem, 2011, v. 01, p. 121-172.

LINHARES, Juliana Magalhães. **História Social da Infância**. 1ª ed. Sobral: 20146. Disponível em: <https://md.uninta.edu.br/geral/historia-social-da-infancia/pdf/historia-social-da-infancia.pdf>> Acesso em: 11 nov. 2022.

MARTINS FILHO, A. J. **Refletindo sobre as produções culturais das crianças pequenas nas instituições de Educação Infantil**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1217>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

MELO, Ana. **O brinquedo do parque: um conceito lúdico como arte do reaproveitamento**. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86933/mello\\_alr\\_me\\_ia.pdf?sequence=1](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86933/mello_alr_me_ia.pdf?sequence=1)>. Acesso em: 08 nov. 2022.

MOYLES, Janet R. **Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

NUNES, Isaias Barbosa. **O trabalho infantil na revolução industrial inglesa: uma contribuição ao trabalho docente na sétima série**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1397-8.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2022.

NEVES, José Luís. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo. V.1, nº 3, 2º sem./1996. Disponível em: [https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa\\_Qualitativa.pdf](https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2022.

OLIVEIRA, Rayssa. **Espaços afetivos: habitar a escola**. 1ª edição. São Paulo: Ed. do Autor, 2021.

OLIVEIRA, Rita Aparecida de. **Comportamentos de risco para acidentes em playgrounds: identificação e opiniões de profissionais da educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências - Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, p. 167. 2008. Disponível em: <[https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102226/oliveira\\_ra\\_dr\\_mar.pdf](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/102226/oliveira_ra_dr_mar.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2022.

"PÁTIO". In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**, 2008-2021. Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/p%C3%A1tio>>. Acesso em: 28 ago. 2022

SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Ana Paula Costa; SANTOS, Daniele Alves dos. **Brinquedo, Educação e Aprendizagem**. Disponível em: <<https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc4-7.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2022.

SANTOS, Diana Leonhardt dos; PRESTES, Andressa Carvalho; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca. Estratégias de professoras de educação infantil para resolução de conflitos entre crianças. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 2, Maio/Agosto de 2014: 247-254. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/3zRr6SVmQhZMXSZPWjjGNkH/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SANTOS, Patrícia de Jesus; SOUZA, Edmacy Quirina. **Práticas sexistas na educação infantil: uma questão de gênero**. Disponível em: <<https://www.conhecer.org.br/enciclop/2010c/praticas%20sexistas.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2022.

SILVA, Daniele Nunes Henrique; ABREU, Fabrício Santos Dias de. **Vamos brincar de quê?: cuidado e educação no desenvolvimento infantil**. São Paulo: Summus, 2015.

SILVA, Paula Marques da. **O Uso da Fotografia como Estratégia Metodológica em Pesquisas com Crianças**: uma Revisão de Literatura. Acesso em: 20.09.2022. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/viewFile/53792/41094>>.

SOARES, Leticia Cavassana. **O brincar na educação infantil: enunciações docentes em um contexto de formação continuada**. Vitória: Edifes, 2021. Disponível em: <[https://edifes.ifes.edu.br/images/stories/livros/01\\_e\\_PDF\\_O\\_brincar\\_na\\_educ%C3%A7%C3%A3o\\_infantil\\_Leticia\\_Cavassana.pdf](https://edifes.ifes.edu.br/images/stories/livros/01_e_PDF_O_brincar_na_educ%C3%A7%C3%A3o_infantil_Leticia_Cavassana.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SOUZA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. **A pesquisa bibliográfica**: princípios e fundamentos. Disponível em: <<https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336/1441>>. Acesso em: 20 set. 2022.

SOUZA, Gizele de. **Instrução, o talher para o banquete da civilização**: cultura escolar dos jardins-de-infância e grupos escolares no Paraná, 1900-1929. Tese de Doutorado – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC/SP, 2004.

SOUZA, Letícia Rodrigues de. **O brinquedo na educação infantil**: algumas reflexões do uso do brinquedo à luz da sociedade disciplinar foucaultiana. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências – Rio Claro, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, p. 139. 2014. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/121996/000812456.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2022.

TARGANSKI, Francis. **Brinquedos Não Estruturados no Desenvolvimento Infantil**. Disponível em: <<https://www.madeiramaestra.com/blogs/maestra/brinquedos-nao-estruturados-desenvolvimento-infantil#:~:text=Brinquedos%20Estruturados%3A%20possuem%20fun%C3%A7%C3%A3o%20definida,definida%20enquanto%20objeto%20de%20brincar.>>>. Acesso em: 01 mar. 2024.

TIRIBA, Léa. **Caminhos da natureza**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-%20pdf/7161-2-9-artigo-mec-criancas-natureza-lea-tiriba/file>>. Acesso em: 06 nov. 2022.

TORTORA, Evandro. **Desemparedando a Educação Infantil**: reflexões sobre crianças e a natureza. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/20165/desemparedando-a-educacao-infantil-reflexoes-sobre-criancas-e-a-natureza>>. Acesso em: 18 abr. 2022.

## APÊNDICE A - LISTA DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS



**Universidade Federal da Bahia - Faculdade de  
Educação Curso de Licenciatura em Pedagogia**

### Artigos

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Publicação</b>
DIAS, Marina Simone.	Brincando na cidade, crescendo em cidadania: um estudo sobre os parques infantis de Barcelona, Espanha	Oculum ens. Campinas, 14(3) 501-522. Setembro-Dezembro 2017.
FERREIRA, Flávia Martinelli.	Infância e urbanidade nos parques infantis de São Paulo	Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 45, e 194024, 2019.
JR, Moysés Kuhlmann.	Parque Infantil: a singularidade e seus componentes	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 223-244, set./out. 2019
MODLER, Néboraz Lazzarotto; RHEINGANTZ, Paulo Afonso; CARVALHO, Rodrigo Saballa de; ZANATTA, Yuri Potrich; CERUTTI, Stefani Daiprai.	Ambientes Educadores: concepção projetual para a Educação Infantil.	Revista Projetar. Projeto e Percepção do Ambiente v.7, n.1, janeiro de 2022

### Monografias

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>
GOMES, Raphaela Cristina Ponciano.	A criança e o brincar no espaço urbano.	Universidade Federal de Ouro Preto
PIETRO, Ticiane.	O parque como ambiente de aprendizagem para o	Universidade Federal do Paraná.

	movimento: concepções de profissionais da Educação Infantil da rede municipal de ensino de Curitiba - Paraná	
SOUSA, José Flávio Santos de.	Escola Parque, em Monteiro: uma proposta arquitetônica	Universidade Federal de Campina Grande

### Dissertações

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>
BIZARRO, Fernanda de Lima.	Em meio a infâncias e arquiteturas escolares: um estudo sobre o pátio da Educação Infantil	Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
BORGES, Monna Michelle Faleiros da Cunha.	Diretrizes para Projetos de Parques Infantis Públicos	Universidade Federal de SANTA CATARINA
BROERING, Adriana de Souza.	Arquitetura, espaços, tempos e materiais: a educação infantil na rede municipal de ensino de Florianópolis (1976 – 2012).	Universidade do Estado de Santa Catarina
CARDOSO, Adriana Marques.	Espaços interativos infantis: Aproximações entre o Lúdico e a Inovação	Universidade de São Paulo
FLORA, Maristela Della.	O Brincar da criança com elementos da natureza no espaço do parque na Educação Infantil	Universidade Federal de Santa Catarina
FRANCISCO, Zenilda Ferreira de.	“Zê, tá pertinho de ir pro parque?” O tempo e o espaço do parque em uma instituição de Educação Infantil	Universidade Federal de Santa Catarina

LIMA, Rossana Batista Ferreira.	A Criança e a cidade: estudo de percepção ambiental em espaços infantis públicos em Uberlândia-MG	Universidade Federal de Uberlândia
MARTINS, Valéria Roma.	O lugar do Pátio Escolar: reunindo descobertas produzidas na observação de quatro escolas públicas do município do Rio de Janeiro	Universidade Federal do Rio de Janeiro
NASCIMENTO, Débora Silva do.	Tempos e espaços do brincar no contexto da Educação Infantil: a voz das crianças	Universidade do estado do Pará
RUSSO, Adriana Siqueira.	Do parque infantil à EMEI: o que dizem as crianças sobre os espaços?	Universidade Nove de Julho.
SOUZA, Hellen Marques Barbosa de.	O pátio escolar do Ensino Fundamental como ambiente de brincar segundo as crianças usuárias	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
ZANELLI, Fabiana Fragoso.	Tempos e espaços do brincar no contexto da Educação Infantil: a voz das crianças	Universidade de São Paulo

### Teses

<b>Autor</b>	<b>Título</b>	<b>Universidade</b>
SANTOS, Elza Cristina.	Dimensão lúdica e arquitetura: o exemplo de uma escola de educação infantil na cidade de Uberlândia	Universidade de São Paulo
TIRIBA, Lea.	Crianças, Natureza e Educação Infantil.	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)****Universidade Federal da Bahia - Faculdade de  
Educação Curso de Licenciatura em Pedagogia**

Ao/À vice-diretora da Escola ACBEU Maple Bear Canadian School  
Prof.<sup>a</sup> Livia Fonseca.

Por meio deste, dirigimo-nos a V.Sa. para solicitar que a estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Aline Maria Barbosa Rocha, portadora do RG nº 0700041532, matrícula nº 216220624, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Oliveira dos Santos, realizou a pesquisa de Campo durante os meses de setembro e outubro do ano corrente na Escola ACBEU Maple Bear Canadian School, localizada no Bairro da Pituba -Salvador/BA. Listamos os e-mails da orientadora e da estudante para contato e permanecemos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

E-mail da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Oliveira dos Santos: [dossantos.ufba@gmail.com](mailto:dossantos.ufba@gmail.com)

E-mail da estudante: [ambrocha@ufba.br](mailto:ambrocha@ufba.br)

Agradecemos a atenção dispensada e aguardamos a resposta.

Salvador, 01 de setembro de 2022.

Atenciosamente,

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Oliveira dos Santos  
Orientadora

Aline Maria Barbosa Rocha  
Orientanda

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Livia Fonseca da Silva', written in a cursive style.

Livia Fonseca da Silva  
Vice-diretora da Escola ACBEU Maple Bear Canadian School

## APÊNDICE C - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



**Universidade Federal da Bahia - Faculdade de  
Educação Curso de Licenciatura em Pedagogia**

Nome do observador:

Data da observação:

Horário da observação – Início: Término:

- Observação número

Pauta de observação: (listar os aspectos que serão observados conforme os objetivos da pesquisa)

1. **Organização do espaço físico:**
2. **Atividades desenvolvidas:**
3. **Processo de interação entre as crianças e o espaço físico:**
4. **Processos de interação entre as crianças:**
5. **Processos de interação entre as crianças e docentes:**

### **Referência:**

MARTINS, Letícia Franco. Roteiro para elaboração de relato de observação.

Disponível em:

<<http://leticiawfrancomartins.pbworks.com/w/file/attach/99518183/roteiro-para-elaboracao-relato-de-observacao.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2022.

## APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA



### **Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação Curso de Licenciatura em Pedagogia**

1. Qual o seu entendimento sobre o pátio externo?
2. O que você acha da estrutura física do pátio externo?
3. Você acha os brinquedos adequados e em quantidade suficiente?
4. Você acha a duração do tempo do recreio suficiente?
5. Você acha que as crianças têm liberdade para brincar livremente?
6. Você acha que as crianças conseguem se desenvolver globalmente (social, cognitivo, emocional, motricidade fina e grossa) durante o tempo destinado às brincadeiras no pátio externo?
7. Você acha que o pátio externo propicia às crianças um contato com a natureza?
8. Como se dá a sua interação com as crianças durante o recreio?
9. Quais atividades você propõe no pátio externo?
10. Quais mudanças você sugeriria para serem feitas no pátio externo?

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação  
Curso de Licenciatura em Pedagogia

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa O pátio de uma instituição de educação infantil: o que as crianças fazem? do/a estudante Aline Maria Barbosa Rocha, um trabalho acadêmico obrigatório para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Se concordar em participar dessa pesquisa, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo e assine no local indicado. Observamos que será garantido o anonimato das informações produzidas. Esse Termo contém informações sobre essa pesquisa. Informações adicionais podem ser solicitadas a qualquer momento de sua participação.

Eu, LUIZA DE CASTILHO SAMPAIO CAVALCANTI, cargo ou função PROFESSORA TITULAR, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) nesse estudo. Declaro que obtive todas as informações necessárias bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente de que:

- I) A professora-orientadora dessa pesquisa é a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Oliveira dos Santos (UFBA-FACED).
- II) O objetivo geral da pesquisa é analisar o que as crianças fazem no pátio de uma escola particular de Educação Infantil, buscando compreender os processos

de exploração do espaço físico e de interação entre criança-criança e entre criança-docente. Os objetivos específicos são: 1. Descrever como o pátio de uma escola particular de Educação Infantil está disposto e como é explorado pelas crianças e docentes no cotidiano; 2. Refletir sobre o uso do pátio em escolas da Educação Infantil como elemento constitutivo do currículo e como lugar de aprendizagens e de encontro entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

III) O trabalho da pesquisa será desenvolvido através de uma entrevista semiestruturada com as professoras e de observação da interação das crianças com o pátio, com seus pares e docentes.

IV) O período para a realização da pesquisa de campo é de 26 de setembro a 07 de outubro de 2022.

V) A minha participação nesta pesquisa é voluntária e tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem a necessidade de qualquer explicação.

VI) A desistência não causará qualquer prejuízo a mim ou a instituição de Educação.

VII) Será garantida a preservação da sua identidade e privacidade como participante da pesquisa. Os resultados obtidos serão apresentados de forma a não identificar o nome da instituição de Educação Infantil. O meu nome não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

VIII) Os dados obtidos por meio de minha participação serão de uso exclusivo dessa pesquisa.

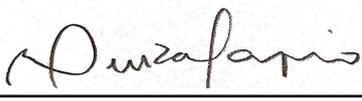
IX) As informações e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para finalidade científica: publicação, apresentação em seminários e outros eventos acadêmicos e de divulgação da pesquisa, mantendo-se sempre o anonimato das informações.

X) O contato que tenho para recorrer à responsável geral pela pesquisa, caso haja algum problema durante sua realização, é o e-mail [dossantos.ufba@gmail.com](mailto:dossantos.ufba@gmail.com), da professora-orientadora.

Li todos os itens acima, tive minhas dúvidas retiradas e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, 16 de NOVEMBRO de 2022.

Nome: LUIZA DE CASTILHO SAMPAIO CAVALCANTI

Assinatura:  \_\_\_\_\_

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



Universidade Federal da Bahia - Faculdade de Educação  
Curso de Licenciatura em Pedagogia

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da Pesquisa O pátio de uma instituição de educação infantil: o que as crianças fazem? do/a estudante Aline Maria Barbosa Rocha, um trabalho acadêmico obrigatório para a conclusão do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Se concordar em participar dessa pesquisa, por favor, leia o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido abaixo e assine no local indicado. Observamos que será garantido o anonimato das informações produzidas. Esse Termo contém informações sobre essa pesquisa. Informações adicionais podem ser solicitadas a qualquer momento de sua participação.

Eu, ANA CAROLINA PASSOS PIMENTEL , cargo ou função PROFESSORA ASSISTENTE, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) nesse estudo. Declaro que obtive todas as informações necessárias bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas.

Estou ciente de que:

I) A professora-orientadora dessa pesquisa é a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marlene Oliveira

dos Santos (UFBA-FACED).

II) O objetivo geral da pesquisa é analisar o que as crianças fazem no pátio de uma escola particular de Educação Infantil, buscando compreender os processos de exploração do espaço físico e de interação entre criança-criança e entre criança-docente. Os objetivos específicos são: 1. Descrever como o pátio de uma escola particular de Educação Infantil está disposto e como é explorado pelas crianças e docentes no cotidiano; 2. Refletir sobre o uso do pátio em escolas da Educação Infantil como elemento constitutivo do currículo e como lugar de aprendizagens e de encontro entre as crianças e entre as crianças e os adultos.

III) O trabalho da pesquisa será desenvolvido através de uma entrevista semiestruturada com as professoras e de observação da interação das crianças com o pátio, com seus pares e docentes.

IV) O período para a realização da pesquisa de campo é de 26 de setembro a 07 de outubro de 2022.

V) A minha participação nesta pesquisa é voluntária e tenho a liberdade de desistir ou de interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem a necessidade de qualquer explicação.

VI) A desistência não causará qualquer prejuízo a mim ou a instituição de Educação.

VII) Será garantida a preservação da sua identidade e privacidade como participante da pesquisa. Os resultados obtidos serão apresentados de forma a não identificar o nome da instituição de Educação Infantil. O meu nome não aparecerá em nenhum outro lugar, a não ser neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

VIII) Os dados obtidos por meio de minha participação serão de uso exclusivo dessa pesquisa.

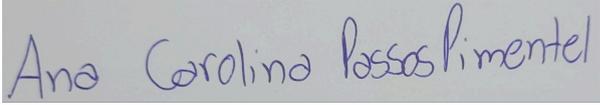
IX) As informações e os resultados obtidos por meio da pesquisa serão utilizados apenas para finalidade científica: publicação, apresentação em seminários e outros eventos acadêmicos e de divulgação da pesquisa, mantendo-se sempre o anonimato das informações.

X) O contato que tenho para recorrer à responsável geral pela pesquisa, caso haja algum problema durante sua realização, é o e-mail [dossantos.ufba@gmail.com](mailto:dossantos.ufba@gmail.com), da professora-orientadora.

Li todos os itens acima, tive minhas dúvidas retiradas e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, 16 de NOVEMBRO de 2022.

Nome: ANA CAROLINA PASSOS PIMENTEL

Assinatura:  \_\_\_\_\_