

# “DESEMPAREGAR” NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM A LITERATURA E OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS SOBRE O USO DAS ÁREAS EXTERNAS<sup>1</sup>

Gisele Rodrigues Soares  
Maria Luiza Rodrigues Flores

## RESUMO

Este artigo tem como objetivo evidenciar que o espaço externo é um importante elemento curricular da proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil. A metodologia utilizada foi a revisão da literatura sobre a relevância do espaço escolar (ZABALZA, 1991; FORNEIRO, 2008; HORN, 2003, 2014, 2015) e sobre as potencialidades das áreas externas (pátios e praças) nas práticas cotidianas na educação infantil (TIRIBA, 2010; FORTUNATI e FUMAGALLI, 2014; LIMA, 2010, FERNANDES e ELALI, 2006; BROWN, 2008; TONUCCI, 2005). Também buscamos evidenciar a presença de concepções sobre os espaços externos das escolas nos seguintes documentos curriculares nacionais: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) de 2009, Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2008). A revisão da literatura mostra que os espaços

---

<sup>1</sup> Este artigo é decorrente do trabalho de conclusão de curso produzido no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil oferecido pela Faculdade de Educação da UFRGS em parceria com o MEC (2ª Edição), intitulado “Desemparegando: potencialidades dos espaços externos em escolas de educação infantil Jardins de Praça de Porto Alegre”, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Luiza Rodrigues Flores. Este trabalho investigou as possibilidades, potencialidades e limites para o uso dos espaços externos, considerando os pátios e as praças públicas onde estão localizadas três Escolas Municipais de Educação Infantil Jardins de Praça em Porto Alegre.

escolares podem evidenciar a concepção pedagógica da escola. As DCNEI (2009) determinam que a proposta pedagógica precisa promover a brincadeira e as interações como eixos norteadores da prática cotidiana, promovendo a autonomia das crianças. Os pátios e as praças são espaços essenciais para o desenvolvimento e a aprendizagem por proporcionarem o contato das crianças com os elementos da natureza. Quando organizados pelos profissionais de educação, contemplando a oferta de materiais, brinquedos e recantos diversificados, as áreas externas ampliam as experiências das crianças de maneira significativa.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Espaço Escolar. Espaço Externo. Pátio.

## APRESENTAÇÃO

O presente artigo tem como objetivo evidenciar a importância do espaço externo como elemento curricular na implementação da proposta pedagógica de uma instituição de educação infantil. Para tanto, partimos de uma revisão da literatura sobre concepções de espaço e de ambiente como aspectos fundamentais da concepção pedagógica de uma escola e sobre as potencialidades no uso das áreas externas (pátios e praças) para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica na educação infantil.

Uma segunda revisão abrangeu os documentos orientadores para a oferta da educação infantil em nível nacional, dentre os quais, colocamos em destaque neste artigo: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pela Res. CEB/CNE 05/09 (BRASIL, 2009a), embasadas no Parecer CNE/CEB nº 20/09 (BRASIL, 2009c), os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b) e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para a Educação Infantil (BRASIL, 2008). Do ponto de vista da fundamentação teórica, o artigo se alinha a autoras e autores que investigam o campo da educação infantil, contribuindo com referenciais sobre o uso do espaço como elemento curricular na educação infantil.

Apresentamos os documentos curriculares selecionados ao longo do texto, articulando conceitos e análises, buscando evidenciar o processo histórico de construção tanto das normas quanto das concepções referentes

à necessária qualidade da oferta de educação para as crianças de zero a seis anos<sup>2</sup>.

Para atingir seu objetivo, o artigo inicia retomando as concepções de criança, de infância, de educação infantil e de currículo para esta etapa, trazidas por Larrosa (1998); Sarmiento e Pinto (1997); Barbosa (2009, 2010); Finco, Barbosa e Faria (2015); Kuhlmann Jr. (2000); Fortuna (2004); na sequência, revisamos a literatura clássica e atual sobre a importância do espaço e do ambiente como elementos organizadores da oferta educacional para esta faixa etária (ZABALZA, 1991; FORNEIRO, 2008; VINÃO, 2005; HORN, 2003, 2014, 2015). A seguir, apresentamos a importância do espaço externo das instituições em educação coletiva para crianças de até seis anos (TIRIBA, 2010; FORTUNATI E FUMAGALLI, 2014; LIMA, 2010, FERNANDES E ELALI, 2006; BROWN, 2008; TONUCCI, 2005), tema ainda pouco trabalhado na área, e que recomendamos que se constitua em elemento de estudo de pesquisadores e pesquisadoras interessados na oferta de uma educação infantil de qualidade.

## CRIANÇA, INFÂNCIA E CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUNS PRESSUPOSTOS

A existência de uma fase da vida chamada infância, com suas especificidades reconhecidas, foi uma construção histórica e social, como apresentou o estudo de Àries (1978), a partir de um resgate iconográfico do século XVI. Segundo Àries (1978), as crianças eram retratadas em fotos e quadros, inicialmente, como um ser puro e angelical e, posteriormente, como um “miniadulto”. Kohan (2003) destaca que a raiz etimológica da palavra *infância*, do latim *infantia*, significa “ausência da fala” ou “incapaz de falar”. Nesse sentido, a infância abrangeria um tempo cronológico da espécie humana associado à imaturidade e à menoridade, sendo um estado do qual é preciso se emancipar. (KOHAN, 2003) A concepção de infância teria passado por três fases: a da negação da infância, na Idade Média; a de uma identidade de filho e de aluno que se prepara para a vida adulta, na Idade Moderna; e a de um sujeito social,

---

<sup>2</sup> Destacamos aqui que a idade de cinco anos definida na Constituição Federal de 1988 como limite para a educação infantil, na prática, se estende como direito de frequência até a idade de seis anos do ponto de vista do direito à educação, pois as crianças que ingressam aos cinco, permanecem nas instituições após completarem os seis anos, indo para o primeiro ano apenas no ano seguinte.

com o reconhecimento das suas necessidades, na época atual (FRABBONI, 1998 *apud* SILVEIRA E ABRAMOWICZ, 2002).

Deve-se considerar, ainda, a pluralidade dos modos de viver a infância, já que fatores econômicos, sociais, geográficos, históricos e culturais influenciam na constituição de uma determinada infância (DORNELLES, 2005). Segundo Brasil (2009), as crianças são seres simultaneamente frágeis e potentes em relação ao mundo, porém “reféns” da interação, da presença do outro, do investimento afetivo do adulto (BRASIL, 2009). Por isso, buscamos entender, compreender, sistematizar e estudar a infância, embora esta tenha uma presença enigmática e heterogênea, tornando-se impossível compreender tudo sobre ela. (LARROSA, 1998)

Para Vygotsky (1989), as crianças são seres da natureza e, simultaneamente, seres da cultura, pois são corpos biológicos que se desenvolvem a partir das interações, dependendo delas o seu desenvolvimento pleno e seu bem-estar social (TIRIBA, 2010). Destacamos, ainda, o fato de que as crianças vivem, hoje, uma condição social paradoxal, pois se acredita na capacidade delas, valoriza-se a sua espontaneidade e defende-se a importância de estarem junto dos adultos, pais e família. Simultaneamente, separam-se as crianças do cotidiano adulto e da vida social, pois não há tempo para elas, e se impõem regras de controle e disciplina nas instituições que frequentam (JENS QVORTRUP, 1995 *apud* SARMENTO E PINTO, 1997).

As instituições de educação infantil no Brasil, destinadas a crianças da faixa etária dos zero aos seis anos, devem seguir as orientações das DCNEI (2009), quanto às suas propostas pedagógicas e concepções curriculares. A concepção de educação infantil vem sendo concebida histórica e socialmente em cada cultura. Sendo assim, o currículo para esta etapa é fruto de embates pedagógicos e políticos (KUHLMANN JR, 2000). Barbosa (2010) define algumas “modalidades curriculares” que são encontradas como propostas das instituições de educação infantil brasileiras, defendendo que esta etapa não deve ter ações educativas espelhadas no ensino fundamental a partir da fragmentação em áreas do conhecimento, ou visando à aceleração do desenvolvimento infantil, a partir das etapas evolutivas ou ainda serem voltadas apenas para o atendimento às necessidades básicas das crianças. Deste modo, a educação infantil precisaria ter uma concepção curricular “interativa”, em que narrativas de adultos e crianças se estabeleçam no cotidiano escolar (BARBOSA, 2010).

A concepção de educação infantil presente nas DCNEI (2009) é a de que esta é uma etapa indivisível, ou seja, com um currículo que respeita a continuidade entre a creche (crianças de zero a três anos de idade) e a pré-escola (de quatro a seis anos), baseado na brincadeira e nas interações como eixos norteadores da proposta pedagógica, em que o binômio cuidar e educar esteja presente nas práticas cotidianas ao longo de toda esta etapa, e seja entendido como indissociável. Barbosa (2009) sugere o uso da expressão “cuidados educacionais” ou “educação cuidadosa” para a compreensão do que significa cuidar e educar na educação infantil. As DCNEI (2009) exemplificam o que essa autora diz: “[...] educar cuidando inclui acolher, garantir a segurança, mas também alimentar a curiosidade, a ludicidade e a expressividade infantis.” (BRASIL, 2009c, p. 10).

Em relação aos eixos norteadores do currículo para a educação infantil, que de acordo com as DCNEI (2009) são a brincadeira e as interações, Fortuna (2004) discute o lugar que a brincadeira ocupa na educação infantil, indicando que em certos contextos ela ocorre de maneira didatizada pelo professor, ou seja, com a coordenação da brincadeira para que as crianças aprendam algum conteúdo ou habilidade, ou, ainda, haveria o abandono do brincar, quando o educador não se envolve e nem enriquece esses momentos. Fortuna (2004) afirma que o momento da brincadeira das crianças na educação infantil é aquele em que, dentro da rotina, o professor deve estar mais inteiro, ser mais rigoroso e estar atento às crianças, seus conhecimentos e sentimentos.

Há algum tempo, o norte da Itália e suas escolas de educação infantil vêm inspirando outros países e também o Brasil. As “cem linguagens das crianças” e o trabalho a partir das “culturas da infância” são algumas das expressões que a educação infantil italiana tem propagado. Finco, Barbosa e Faria (2015) apresentam a “escola da infância” na Itália:

[...] como um ambiente protetor, capaz de acolher as diferenças e de promover as potencialidades de todas as crianças que, entre três e seis anos, exprimem uma grande riqueza de necessidades e emoções, que estão prontas para encontrar e experimentar novas linguagens, que colocam para si mesmas, aos seus pares e aos adultos questionamentos desafiadores e

inesperados, que observam e interrogam a natureza, que elaboram as primeiras hipóteses sobre as coisas, sobre os eventos, sobre o corpo, sobre as relações, sobre a língua, sobre os diversos sistemas simbólicos e sobre as mídias, dos quais geralmente já usufruem não somente e nem sempre de modo passivo; e sobre a existência de outros pontos de vista (FINCO, BARBOSA E FARIA, 2015, p. 50).

Destacando a questão da autonomia infantil, as escolas para a infância na Cidade de San Miniato, na Itália, são construídas e pensadas a partir da compreensão de um bom uso do espaço, no qual a organização e o *design* do mobiliário são considerados essenciais, na compreensão de que as crianças têm uma capacidade de autoaprendizagem (FORTUNATI E FUMAGALLI, 2014).

## O ESPAÇO ESCOLAR COMO UM ELEMENTO CURRICULAR

A importância de pensarmos os espaços em uma instituição de educação infantil foi defendida por Zabalza (1991), que entende o ambiente como “[...] algo que penetra em nosotros y que condiciona (facilitándolo o dificultándolo) nuestro propio desarrollo personal y colectivo.” (ZABALZA, 1991, p. 6). Segundo Viñao (2005), o espaço escolar é um elemento-chave na configuração de uma cultura escolar. Assim, considera-se o espaço de uma escola como um “lugar”, com características determinadas, onde se permanece muitas horas e dias. A ocupação deste lugar é que o torna um “território”, de acordo com as vivências e as relações dos seres e grupos que ali convivem, sendo este território um símbolo de comunicação e de educação entre docentes e discentes. (VIÑAO, 2005).

Fornero (2008) entende espaço e ambiente como termos distintos, sendo que o *espacio* incluiria os locais, objetos, materiais e decoração disponíveis, e o *ambiente* seria definido como o conjunto do espaço e das relações que nele se estabelecem: “[...] os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto.” (FORNERO, 2008, p. 233). Considerando o espaço como uma “estrutura de oportunidades”, Zabalza (1987, *apud* FORNERO, 2008) acredita que podemos encontrar

espaços com condições que serão estimulantes ou limitantes. Oliveira (2002) afirma que o espaço transmite sensações e nunca nos deixa indiferentes; e Fornero (2008) destaca que os ambientes podem provocar medo ou curiosidade, irritabilidade ou calma, atividade ou apatia.

De acordo com os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b): “Os ambientes físicos da instituição de educação infantil devem refletir uma concepção de educação e cuidado respeitosa das necessidades de desenvolvimento das crianças, em todos os seus aspectos: físico, afetivo, cognitivo, criativo.” (BRASIL, 2009b, p. 48). Os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2008) recomendam que o professor prepare o ambiente junto com as crianças, permitindo que elas ressignifiquem e transformem o espaço constantemente. Assim, o ambiente físico destinado à educação infantil será um:

[...] promotor de aventuras, descobertas, criatividade, desafios, aprendizagem, [...] [facilitando] a interação criança–criança, criança–adulto e deles com o meio ambiente. O espaço lúdico infantil deve ser dinâmico, vivo, “brincável”, explorável, transformável e acessível para todos (BRASIL, 2008).

Existem alguns teóricos sobre a educação de crianças e sobre a importância de pensarmos o espaço escolar para elas que se tornaram clássicos para a reflexão sobre o que fazemos nas escolas hoje, pois seus estudos embasam muitas das práticas existentes. Um deles é o francês Henri Wallon (1879-1962), que destaca a implicação pedagógica presente na maneira como organizamos o meio onde as crianças se inserem e vão se relacionar umas com as outras. Wallon (1879-1962) defende as questões de estética, de criatividade, de harmonia e de equilíbrio na disposição dos materiais, objetos e decoração que influenciam na sensibilidade das crianças e no modo como elas vão se apropriar da cultura onde estão inseridas.

Outro autor importante é o alemão Friedrich Froebel (1782-1852) que, ao conceber os “*Kindergarten*”, valorizou os espaços externos a partir de atividades como educação física, jogos, práticas de jardinagem e agricultura, recreios de diversão, sendo que o contato com a natureza era considerado por ele como fundamental para o desenvolvimento humano. Froebel, ao criar o “jardim de

infância”, foi o primeiro a colocar o jogo como parte essencial do trabalho pedagógico. A italiana Maria Montessori (1870-1952) também mostrou uma preocupação com a organização de um ambiente adequado para crianças pequenas que, principalmente, promovesse a autonomia delas e onde houvesse o mínimo de necessidade da ação de um adulto (HORN, 2003).

Para Horn (2003):

“[...] o espaço na educação infantil não é somente um local de trabalho, um elemento a mais no processo educativo; é, antes de tudo, um recurso, um instrumento, um parceiro do professor na prática educativa.” (HORN, 2003, p. 48). Esta autora (2003) defende que os espaços das escolas devem ser desafiadores e acolhedores, promovendo as interações entre crianças e destas com os adultos; porém, quanto mais este espaço permitir que as crianças se descentrem da figura do adulto, realizando atividades conjuntas entre parceiros, mais este espaço estará integrado à ação pedagógica (HORN, 2003).

Lima (2000), arquiteta que pesquisa sobre as edificações e pátios das escolas brasileiras, defende que a escola reflete a sua concepção educativa a partir dos seus aspectos exteriores e interiores (LIMA, 2000). Essa pesquisadora afirma (2000) que os espaços escolares são, muitas vezes, a única oportunidade que as crianças das zonas urbanas, padronizadas pelo lazer passivo, têm para vivenciar questões que despertem a curiosidade e a imaginação, principalmente em relação à natureza. Brown (2006) percebe que os espaços públicos, como ruas e parques, são vistos como perigosos para as crianças hoje. Deste modo, as crianças ficam limitadas a brincar apenas dentro de casa, com videogames e computadores. Por isso, é essencial considerar o espaço externo da escola como um ambiente fundamental para o desenvolvimento das crianças na educação infantil, compreendendo que o seu papel é tão importante quanto o dos espaços internos, em relação aos quais diversos estudos e pesquisas têm mostrado alternativas para melhor aproveitar as salas da educação infantil (BORGES e FLORES, 2016).



Nem sempre está presente nas escolas brasileiras a compreensão de que as áreas externas são uma parte importante de uma proposta pedagógica em uma instituição de educação infantil. Horn (2014), investigando o uso desses espaços em escolas brasileiras, observou o confinamento nos prédios, e a privação do sol é uma realidade, tornando-se raro ver crianças em espaços escolares subindo em árvores, brincando com água, se sujando com areia, já que atividades com lápis e papel em mesas seriam consideradas mais importantes.

De acordo com o documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (BRASIL, 2009a), os materiais e brinquedos devem estar disponíveis às crianças em todos os momentos, guardados em locais de livre acesso, com carinho e de forma organizada. Além disso, as crianças precisam ter um lugar agradável para se recostar e desenvolver atividades calmas e um espaço amplo e coberto para atividades físicas em dias de chuva (BRASIL, 2009a).

O Ministério da Educação (MEC) publicou, em 2012, o documento “Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação”<sup>3</sup>. Neste documento, a dimensão “Espaço Físico” apresenta os seguintes aspectos em relação ao ambiente externo: a necessidade de haver um isolamento acústico, caso as escolas estejam situadas em locais com muito ruído; a previsão de uma proteção ao sol direto, dispondo de áreas sombreadas e também de um espaço coberto para dias de chuva; o oferecimento de um tratamento paisagístico, aproveitando vegetação, solo, areia, grama, terra e caminhos pavimentados; a organização de espaços de atividades semiestruturados, oferecendo áreas de vivências coletivas, tendo mobiliário compatível ao tamanho das crianças e garantido a segurança delas nos brinquedos e áreas externas, livres de entulhos, lixos ou situações de perigo; a disposição de áreas mais reservadas que permitam a individualidade, concentração e isolamento e a garantia de espaços adaptados às crianças com alguma deficiência. (BRASIL, 2012).

Para Brown (2006), disponibilizar vários espaços no ambiente externo ajuda as crianças a terem opções de livre escolha, oferecendo também possibilidades de agrupamentos em diferentes atividades. Bruner (2013) afirma que

<sup>3</sup> Este documento foi elaborado a partir de um Grupo de Trabalho vinculado à Coordenação de Educação Infantil da Secretaria de Educação Básica do MEC (COEDI/SEB/MEC), em 2012, visando a servir como subsídio para uma avaliação da oferta de educação infantil, destinado às escolas e secretarias de educação.

é importante as crianças reconhecerem o espaço como delas e do seu grupo, tornando a área externa um espaço de aprendizagem: “[...] ‘Nosso’ espaço pode tomar várias formas: lugares para se conversar em pares ou que agreguem a escola toda, lugares para pintar ou para observar os pássaros. Um bom espaço tem diversos lugares.” (BRUNER, 2013, p.145).

No pátio, diferentemente do que ocorre nos espaços internos, as crianças teriam mais liberdade e autonomia para escolher suas próprias atividades, e os adultos se colocam em um papel menos importante, supervisionando as brincadeiras e interferindo apenas em casos de violência ou dano físico (BROWN, 2006). Ou seja, “[...] para muitas crianças, portanto, as áreas externas da escola constituem o único ambiente social para brincar em que elas podem interagir em grandes grupos e fora da vigilância imediata dos adultos.” (BROWN, 2006, p. 64).

Pensando nas relações entre o trabalho pedagógico nos pátios e nas salas, os espaços externos em uma escola de educação infantil devem oportunizar às crianças “[...] aprendizagens tão significativas como as que se constroem nos ambientes das salas de atividades, contemplando os eixos estruturantes apontados nas DCNEI (2009): o brincar e o interagir” (HORN e GOBATTO, 2015, p.79). Segundo os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b), o espaço externo da escola deveria ter um pátio “[...] bem cuidado, com jardim e áreas para brincadeiras e jogos, indicando a atenção ao contato com a natureza e à necessidade das crianças de correr, pular, jogar bola, brincar com areia e água, entre outras atividades.” (BRASIL, 2009b, p. 48).

De acordo com o artigo 9º da Resolução nº 5/09 (BRASIL, 2009d), as práticas pedagógicas devem promover a: “[...] interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais.” (BRASIL, 2009d, Art. 9). Tiriba (2010) produziu um documento, a partir das DCNEI (2009), em que defende o princípio da relação das crianças com a natureza, afirmando que a educação infantil tem o papel de ensinar a cuidar da Terra. A escola constitui-se, segundo Tiriba (2010), como um espaço privilegiado, já que ali as crianças “[...] colhem suas primeiras sensações, impressões e sentimentos do viver.” (TIRIBA, 2010, p. 2). Considerando o nosso compromisso com a preservação da vida no planeta, é possível afirmar que “[...] sol, ar puro, água, terra, barro, areia são elementos/condições que devem estar presentes no dia a dia de creches e pré-escolas.” (TIRIBA, 2010, p. 7).

Para Tiriba (2010), o espaço externo tem que ser bonito, arejado, ensolarado e oferecer conforto térmico, acústico e visual. Pensando que a educação infantil tem a duração de seis anos, essa autora aponta como sendo uma prisão oferecer o ar livre apenas por uma ou duas horas por dia, já que, segundo ela, as crianças são seres da natureza. Segundo Tiriba (2010), portanto, é preciso “desemparedar” na educação infantil, superando a dicotomia entre atividades de sala e de pátio:

Além de se constituírem como espaços de brincar livremente e relaxar, esses lugares podem também ser explorados como ambiente de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos. (TIRIBA, 2010, P. 9)

Fortunati e Fumagalli (2014) chamam a atenção para o fato de que o jardim é um espaço tão essencial para a primeira infância, que denominou esse atendimento às crianças no mundo todo. Fernandes e Elali (2008) analisaram os momentos de pátio em algumas escolas brasileiras e constatam existir, na maioria delas, horários estabelecidos por turmas e separação das faixas etárias. Porém, segundo elas, no argumento de que as crianças mais velhas não machuquem as mais novas, as escolas estariam impedindo a troca de experiências e aprendizados entre grupos, defendida por Vygotsky (FERNANDES E ELALI, 2008). Pensando que são as interações que devem orientar a proposta da educação infantil, a separação de grupos etários impede, além de outras interações imprevisíveis pelos adultos, “[...] que uma criança pequena observe a maior e a imite, evitando que uma criança grande se preocupe com os menores e sinta necessidade de cuidar deles e se comportar de modo a evitar possíveis acidentes”. (FERNANDES E ELALI, 2008, p. 44).

Além disso, Fernandes e Elali (2008) alertam sobre o número de crianças que compartilham o pátio ao mesmo tempo, já que o excesso de crianças pode produzir demasiada disputa e brigas pelos brinquedos e materiais, ao mesmo tempo em que o número reduzido poderia gerar o isolamento e poucas oportunidades de socialização, pois as crianças ficariam mais dispersas pelo espaço. A importância da quantidade, qualidade e diversidade de ambientes e materiais disponíveis para brincar vai interferir nas relações sociais entre as crianças, pois se há poucas opções, pode haver brigas entre elas, ao mesmo tempo em que muitas opções não possibilitariam as interações. (FERNANDES E ELALI, 2008)

Os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009b) orientam que os materiais e brinquedos devem ser oferecidos pelas professoras, cuidando “[...] a forma de apresentá-los às crianças, como são guardados e conservados, se podem ser substituídos quando danificados [...]” (BRASIL, 2009b, p. 48). Além disso, os brinquedos, materiais e jogos devem ficar à disposição das crianças, incentivando a autonomia infantil, levando ainda em consideração que a quantidade de materiais e brinquedos seja suficiente. (BRASIL, 2009b)

As pracinhas estão presentes em grande parte dos pátios nas escolas de educação infantil. Aquelas que seguem um modelo padrão, em geral, são planejadas por adultos e com “[...] instalações pensadas para atividades repetitivas como balançar, deslizar e girar como se a criança se assemelhasse mais a um hamster que a um explorador, um inventor.” (TONUCCI, 1997, *apud* NASCIMENTO, 2009, p. 72). Lima (2000) também faz críticas aos parques, dizendo o quanto é pretencioso que adultos e arquitetos projetem espaços voltados para as crianças sem consultarem a elas próprias. Esses brinquedos são utilizados pelas crianças com prazer, mas não permitem a fantasia, a imaginação, o surgimento de uma ideia nova. (LIMA, 2000)

Tonucci (2005) reflete sobre a preocupação dos adultos com a segurança das crianças nos espaços externos que, embora seja necessária e importante, não deve privá-las de experimentarem e vivenciarem novos desafios. Segundo Tonucci (2005), o risco é um elemento fundamental do crescimento e do desenvolvimento, pois a gente aprende a partir do encontro com o novo, na busca de dominá-lo e superá-lo. Ao mesmo tempo em que zelamos por sua segurança a partir da oferta de materiais e equipamentos adequados, devemos confiar que “[...] a criança não é um aspirante a suicida, como parecem acreditar os adultos, mas ela é capaz de enfrentar aquele perigo e o faz com grande sentido de responsabilidade e prudência, adotando comportamentos adequados para enfrentar com sucesso a dificuldade”. (TONUCCI, 2005, p. 71-72)

Os profissionais que atuam na educação infantil precisam pensar e organizar os pátios e praças com a compreensão de que o ambiente externo é essencial para o crescimento das crianças, pois oportuniza diversas possibilidades de aprendizado a partir das brincadeiras e interações que ali podem ocorrer, quando esse espaço é agradável, e rico de alternativas que garantam o contato com a natureza e a oportunidade de criação e de imaginação.

Este artigo buscou apresentar a importância dos espaços externos da escola de educação infantil como um elemento do currículo, a partir da compreensão de que a criança é um sujeito potente, que vive infâncias plurais e que tem necessidades e especificidades que precisam ser garantidas no espaço escolar. As instituições de educação coletiva precisam acolher essas crianças, efetivando práticas cotidianas a partir do cuidado e da educação, com propostas que considerem a brincadeira e as interações como elementos centrais do currículo.

Consideramos que o espaço pode refletir a concepção pedagógica da escola, de acordo com a forma como são organizados os materiais e os recursos ofertados, bem como nas relações que se estabelecem. No caso da educação infantil, os espaços externos, assim como os internos, podem funcionar como um parceiro do professor e da professora, garantindo a autonomia das crianças para circularem livremente e optarem por diferentes tipos de brincadeiras e agrupamentos.

Os profissionais devem ter um olhar atento aos ambientes externos, na compreensão de que estes são, também, um espaço de aprendizagem para além da sala de aula, onde se estabelece fortemente o contato das crianças com os elementos da natureza, onde se realizam brincadeiras ao ar livre e onde as crianças ficam mais à vontade para interagir sem a vigilância constante de um adulto. Os espaços externos podem-se constituir como um local para ouvir histórias, para relaxar, para fazer atividades, para descansar e para brincar e é importante pensar em brinquedos e materiais em quantidades suficientes que estimulem a imaginação, a criação e a fantasia.

Garantir um tempo importante da jornada das crianças na educação infantil no pátio implica entender que as áreas externas são tão importantes e produtivas como o espaço interno. As áreas abertas devem fazer parte da proposta pedagógica de uma escola, que pensa constantemente na sua organização, usos e potencialidades, como um elemento do currículo para as crianças.

## REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1973.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira; RICHTER, Sandra Regina Simonis. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>> Acesso em 05 de agosto de 2016.

BORGES, Gislaine de Souza; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Organização dos espaços por ambientes de aprendizagem: potencialidades para a ação educativa na educação infantil. In: FELIPE, Jane; ALBUQUERQUE, Simone Santos; CORSO, Luciana Vellinho (Orgs.). **Para pensar a Educação Infantil: políticas, narrativas e cotidiano**. Porto Alegre: Evangraf: 2016.

BRASIL. Ministério de Educação. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo\\_infraestr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/miolo_infraestr.pdf)> Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília: MEC/SEB/COEDI, 2009a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/direitosfundamentais.pdf>> Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília, MEC/SEB, 2009b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic\\_qualit\\_educ\\_infantil.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/indic_qualit_educ_infantil.pdf)> Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Práticas Cotidianas na Educação Infantil: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares**. Projeto de Cooperação Técnica MEC/ Universidade Federal do Rio Grande do Sul para Construção de Orientações Curriculares para a Educação Infantil. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica/ UFRGS, 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat\\_seb\\_praticas\\_cotidianas.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf)> . Acesso em: dez. 2015

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 20, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 dez. 2009c. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/component/docman/? task=doc\\_download&gid=2097&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=2097&Itemid=>) Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução **CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: 18 dez. 2009d. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005\\_2009.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf)> Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Grupo de Trabalho de Avaliação da Educação Infantil. **Educação Infantil: subsídios para a construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília: outubro de 2012. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/destaques?id=12579:educacao-infantil>> Acesso em 05 de agosto de 2016.

BROWN, David. O brincar, o pátio de recreio e a cultura da infância. In: MOYLES, Janet R. **A excelência do brincar**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRUNER, Jerome. Pré-escola: algumas especificidades para o espaço. In: CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (Orgs.) **Crianças, espaços e relações: como projetar ambientes para a educação infantil**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam: da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis: Vozes, 2005.

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**, vol.18, nº. 19, p.41-52, Ribeirão Preto, 2008.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FORNERO, Lina Iglesias. A organização dos espaços na educação infantil. In: ZABALZA, Miguel Antônio (Org.). **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORTUNA, Tânia Ramos. O brincar na educação infantil. **Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre, v.1, n. 3, p.6-9, dez. 2003/mar. 2004. Disponível em: <<http://alfabetizacaoecia.blogspot.com.br/2011/03/texto-para-estudo-o-brincar-na-educacao.html>> Acesso em: 22 de fevereiro de 2016.

FORTUNATI, Aldo; FUMAGALLI, Giovanni. Quando o espaço entra em relação: o contexto como gerador de experiências possíveis. In: FORTUNATI, Aldo (Orgs.). **A abordagem de San Miniato para Educação de crianças**. San Miniato, Itália, Edizioni Ets, 2014.

HORN, Maria da Graça Souza; GOBATTO, Carolina. Percorrendo trajetos e vivendo diferentes espaços com crianças pequenas. In: FLORES, Maria Luiza Rodrigues; ALBUQUERQUE, Simone Santos (Orgs.). **Implementação do Proinfância no Rio Grande do Sul: perspectivas políticas e pedagógicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

HORN, Maria da Graça Souza. O papel do espaço na formação e transformação da ação pedagógica do educador infantil. Porto Alegre: UFRGS, 2003. **Tese** (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: < [http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646?locale=pt\\_BR](http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/1646?locale=pt_BR)> Acesso em 20 de fevereiro de 2016.

HORN, Maria da Graça Souza (Consultora). **Estudo propositivo sobre a organização dos espaços externos das unidades do Proinfância em conformidade com as orientações desse programa e as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs) com vistas a subsidiar a qualidade no atendimento**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos E Educação Integral. Coordenação Geral de Educação Infantil. Brasília: 2014. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=33051-educ-infantil-organizacao-espaco-interno-proinfancia-produto03-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33051-educ-infantil-organizacao-espaco-interno-proinfancia-produto03-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 20 de abril de 2016.

KOHAN, Walter O. **Infância: entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN Jr., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte n°. 14, p. 5-18, jun./ago., 2000.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascarados**. Porto Alegre: Contra-bando, 1998.

LIMA, Mayumi Watanabe de Souza. Concepções de equipamentos escolares: os espaços expressam ideias. **Revista de educação AEC**. Brasília, Vol. 29, n. 116, p. 88-99, jul./set. 2000.

NASCIMENTO, Nayana Brettas. A Cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças: Um Estudo em Sociologia da Infância. Minho: Universidade do Minho, 2009. **Dissertação** (Mestrado) - Universidade do Minho, Portugal, 2009. Disponível em: [repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11020](http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11020) Acesso em 05 de agosto de 2016.

OLIVEIRA, Zilma Ramos de. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez editora, 2002.



SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel; PINTO, Manuel (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Minho: Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <<https://pactuando.files.wordpress.com/2013/08/sarmento-manuel-10.pdf>> Acesso em 05 de agosto de 2016.

SILVEIRA, Débora de Barros; ABRAMOWICZ, Anete. A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues (Orgs.). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar/INEP, 2002.

TONUCCI, F. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: ArtMed, 2005.

TIRIBA, Lea (Consultora). **Crianças da Natureza**. Ministério da Educação e do Desporto. Coordenadoria de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 2010. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=6679&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6679&Itemid=)> Acesso em: 20 de fevereiro de 2015.

VINHAO, Antonio. In: Histedbr (1986-2006): navegando na história da educação brasileira. Glossário: espaço escolar. Faculdade de Educação. UNICAMP Disponível em: < [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_espaco\\_escolar.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_espaco_escolar.htm)> Acesso em 05 de agosto de 2016. ZABALZA, Miguel Angel. El ambiente desde una perspectiva curricular: [Parte I]. **Revista portuguesa de educação**. Braga, Portugal Vol. 4, n. 1, p. 5-23, 1991.